

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO
Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho

Rodolfo Alessandro de Matos Andrade

ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS:
diagnóstico das desigualdades mesorregionais e os programas governamentais

Belo Horizonte

2023

Rodolfo Alessandro de Matos Andrade

ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS:
diagnóstico das desigualdades mesorregionais e os programas governamentais

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado na modalidade de monografia ao Curso de Graduação em Administração Pública da Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho da Fundação João Pinheiro, como requisito parcial para obtenção do título de bacharel em Administração Pública.

Orientador: Ágnez de Lélis Saraiva

Belo Horizonte
2023

A554e Andrade, Rodolfo Alessandro de Matos.
Ensino médio na rede estadual de ensino de Minas Gerais: diagnóstico das desigualdades mesorregionais e os programas governamentais / Rodolfo Alessandro de Matos Andrade. – Belo Horizonte, 2023.
[11], 118 f. : il.

Trabalho de conclusão de Curso (Bacharel em Administração Pública) - Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, Fundação João Pinheiro, 2023.

Orientador: Agnez de Lélis Saraiva

Bibliografia: f. 110-118

1. Ensino médio - mesorregião - Minas Gerais. 2. Educação - desigualdade - Minas Gerais. 3. Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI). 4. Educação de Jovens e Adultos (EJA). I. Saraiva, Ágnez de Lélis. II. Título.

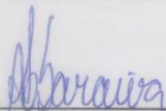
CDU 373.5 (815.1)

Rodolfo Alessandro de Matos Andrade

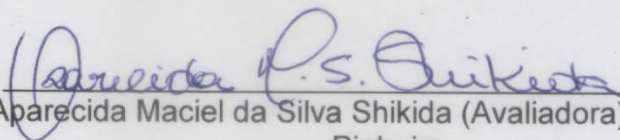
ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS:
diagnóstico das desigualdades mesorregionais e os programas governamentais

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Graduação
em Administração Pública da Escola de
Governos Professor Paulo Neves de
Carvalho, da Fundação João Pinheiro,
como requisito parcial para a obtenção
do título de bacharel em Administração
Pública.

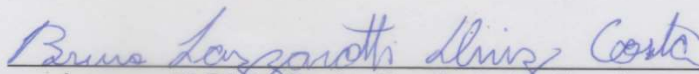
Aprovado na Banca Examinadora



Prof. Ágnez de Lélis Saraiva (Orientador) – Fundação João Pinheiro



Prof.ª Aparecida Maciel da Silva Shikida (Avaliadora) – Fundação João Pinheiro



Prof. Bruno Lazzarotti Diniz Costa (Avaliador) – Fundação João Pinheiro

Belo Horizonte, 05 de dezembro de 2023

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, primeiramente, à minha mãe e irmãos, que me apoiaram e incentivaram em todos os momentos e, sem os quais, não teria chegado até aqui.

Aos amigos, que prefiro não nomear para não cometer a injustiça de esquecer alguém, e que estiveram presentes nos melhores e piores momentos, mas sempre incentivando e aliviando o peso dos dias difíceis.

Aos colegas de classe, que me acompanharam e ajudaram nessa jornada e que serão, daqui em diante, colegas de trabalho, com os quais sei que poderei contar.

Aos professores, por toda troca de conhecimento que proporcionaram nesse excelente curso e, em especial, ao professor e orientador Agnez, o qual sempre nos incentivou nesta jornada, com muita paciência e camaradagem.

Foram dias árduos, especialmente para a finalização desta monografia, e não só enquanto orientador, ele esteve presente, sempre incentivando para que façamos o nosso melhor. Fica o meu abraço e muito obrigado! Certamente nossa jornada juntos não termina aqui!

RESUMO

A discussão das desigualdades educacionais, apesar de recorrentemente abordada em diversos estudos, é um tema que, devido à sua persistência, está longe de se esgotar. Devido às suas dimensões, Minas Gerais apresenta as mais diversas realidades socioeconômicas e estas impactam diretamente sobre a educação. O Ensino Médio por décadas se configurou como um dos maiores gargalos da educação no país, mesmo tendo se tornado obrigatório na Constituição Federal de 1998. No entanto, ainda não se encontra universalizado e apresenta baixos índices de conclusão. Com isto em vista, para este estudo se formulou a seguinte questão: como evoluiu e se encontram o atendimento, os recursos instalados e os resultados educacionais do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais entre as suas mesorregiões? Assim, o objetivo geral deste estudo é analisar o atendimento, os recursos instalados e os resultados educacionais neste nível de ensino nas referidas mesorregiões, sob a hipótese de que estes se encontram em níveis desiguais entre as mesorregiões e dentro delas. Considerando a validade da hipótese, o estudo se propôs a verificar o impacto de dois programas no enfrentamento das desigualdades educacionais, o Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escolha destes deve-se as potencialidades de suas funções equalizadoras, reparadoras e qualificadoras. Nisso, evidenciou-se o potencial do EMTI em atenuar as desigualdades educacionais, principalmente dentro do seu público-alvo, que são as regiões mais vulneráveis do estado. Já a EJA apresenta seu potencial subutilizado, já que atende uma parcela muito pequena dos jovens e adultos que não concluíram o Ensino Médio.

Palavras-chave: desigualdades, educação, ensino médio, EMTI, EJA, mesorregiões.

ABSTRACT

The discussion of educational inequalities, although repeatedly addressed in various studies, is a topic that, due to its persistence, is far from being exhausted. Due to its size, Minas Gerais has the most diverse socio-economic realities and these have a direct impact on education. For decades, secondary education has been one of the country's biggest educational bottlenecks, even though it was made compulsory in the 1998 Federal Constitution. However, it is still not universalized and has low completion rates. With this in mind, the following question was formulated for this study: how has attendance evolved, what resources have been put in place and what are the educational results of secondary education in the Minas Gerais State Education Network among its mesoregions? With this in mind, the general objective of this study is to analyze attendance, resources and educational results at this level of education in these mesoregions. Under the hypothesis that these are at unequal levels between and within the mesoregions. Considering the validity of the hypothesis, the study set out to verify the impact of two programs in tackling educational inequalities, Full-Time Secondary Education (EMTI) and Youth and Adult Education (EJA). They were chosen because of the potential of their equalizing, repairing and qualifying functions. EMTI's potential to mitigate educational inequalities was highlighted, especially among its target audience, which are the state's most vulnerable regions. The EJA, on the other hand, is underused, as it caters for a very small proportion of young people and adults who have not completed high school.

Keywords: inequalities, education, secondary education, EMTI, EJA, mesoregions.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	DESIGUALDADE SOCIOECONÔMICA.....	10
2.1	Desigualdade e inequidade: definições, causas e efeito.....	10
2.2	Equidade e justiça social.....	11
2.3	Origens e explicações das desigualdades no Brasil.....	13
2.4	Características e efeitos das desigualdades no Brasil	15
3	DESIGUALDADE EDUCACIONAL	18
3.1	Definição e características das desigualdades educacionais.....	18
3.2	O que é uma educação justa?	21
3.3	Origens e explicações para as desigualdades educacionais no Brasil.....	24
3.4	Características e efeitos das desigualdades educacionais no Brasil	35
4	PERCURSO METODOLÓGICO	48
5	ANÁLISE DE DADOS.....	54
5.1	As mesorregiões de Minas Gerais e suas características	54
5.2	Desigualdade de acesso	63
5.3	Desigualdade de recursos educacionais.....	67
5.4	Desigualdade de resultados	72
5.5	Cotejando os resultados.....	74
6	PROGRAMAS DE ENFRENTAMENTO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL (EMTI).....	86
6.1	Educação de Jovens e Adultos (EJA).....	86
6.2	Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI).....	91
7	COMO ESTÁ A OFERTA DO EMTI E DA EJA NAS MESORREGIÕES DO ESTADO DE MINAS GERAIS?.....	95
7.1	Ensino médio de tempo integral (EMTI).....	95
7.2	Educação de jovens e adultos (EJA).....	99
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
	REFERÊNCIAS.....	110

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a desigualdade educacional vem desde o período colonial. Ela pode ser explicada, em grande medida, pela exclusão de mulheres, negros e pobres do acesso à educação, que persistiu até a promulgação da Constituição Federal, de 1988. Soma-se, também, a oferta precária de bens educacionais para parcelas importantes da sociedade brasileira (Cury, 2008). Além de ser um problema social grave, há uma grande relação entre a desigualdade educacional e a socioeconômica. Por este motivo, ela tem sido objeto de estudo por diversos autores que tentam identificar suas causas, sua dimensão, como afeta os diferentes estratos e grupos sociais, e os possíveis caminhos para superá-la (Érnica, 2020; Brasil, 2002; Cury, 2008).

Em Minas Gerais, também, há estudos que apontam para as desigualdades educacionais no Estado. Esta se manifesta de diversas formas como desigualdade no acesso, nos insumos, na permanência, nos resultados, nas condições de trabalho docente, entre outras, dentro de suas mesorregiões (Costa; Resende; Reis; 2020; Braga; Duarte, 2010). Compreender como está se comportando esta desigualdade ao longo do tempo, principalmente, do lado da oferta por parte dos governos é fundamental para identificar os mecanismos de sua reprodução. Além disso, é necessário identificar se a realidade socioeconômica das mesorregiões pode ser um fator a afetar e ser afetado na distribuição dos recursos, no atendimento do público-alvo e nos resultados educacionais.

Partindo deste princípio, este estudo tem como seu tema as desigualdades educacionais, e tem como seu objeto o Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Ele se propõe a investigar o perfil das desigualdades nas mesorregiões do Estado de Minas Gerais. Além disto, ele analisa os programas Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI), considerados equitativos, e sua distribuição nas referidas mesorregiões. Como o conceito de desigualdade é multidimensional, a sua compreensão depende da sua decomposição em dimensões analisáveis.

Além de identificar as desigualdades educacionais entre as mesorregiões do Estado de Minas Gerais, o estudo irá trabalhar com o atendimento na EJA e no EMTI. Estes dois programas têm função equalizadora, reparadora e qualificadora

(Brasil, 2002). Por este motivo foram selecionados. Neste caso, o estudo deve analisar a cobertura da população alvo dos dois programas nas mesorregiões. As análises destes programas permitirão identificar o empenho do governo de Minas Gerais em diminuir as desigualdades educacionais no Estado.

Para resolver seu problema de pesquisa e atingir os objetivos propostos, este estudo está organizado da seguinte forma, além desta introdução, a segunda seção é dedicada a discussão sobre as definições de desigualdade socioeconômicas e equidade; a terceira trata das desigualdades educacionais; a quarta é dedicada ao percurso metodológico; a quinta trabalha os dados coletados e os analisa; a sexta debate a importância do Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na reparação, equalização e qualificação educacional; a sétima seção analisa a distribuição da EJA e do EMTI nas mesorregiões do Estado de Minas Gerais, e a oitava apresenta as considerações finais.

2 DESIGUALDADE SOCIOECONÔMICA

2.1 Desigualdade e inequidade: definições, causas e efeito

As desigualdades e inequidades, em todas as suas vertentes, são temas há tempos amplamente discutidas na sociedade. Justamente por se tratarem de conceitos polissêmicos, há na literatura diversas pesquisas e debates sobre suas origens, porque se mantêm e como combatê-las. Além disso, estes termos podem expressar distintos projetos de sociedade. Alguns voltados para promoção da justiça social, mirando o alcance da equidade e igualdade, e outros, com menor foco ante estas questões, acabam acentuando a competitividade entre os indivíduos.

De maneira geral, a desigualdade pode ser entendida, entre outros termos, pela distribuição dos recursos econômicos, políticos e pelas oportunidades disseminados aos diversos grupos que compõem a sociedade. Neste sentido, a delimitação do escopo das desigualdades implica na reflexão de quatro questões principais: desigualdade *de quê?* Dizendo respeito às várias facetas que as desigualdades podem tomar socialmente, como as desigualdades de renda, de acesso a bens e serviços, educacionais, de riquezas, etc. *Quanta?* Questionando a diferença de distribuição de recursos entre os que estão em melhores e piores condições, em referência ao arranjo social predominante. *Entre quem?* Onde é feita a caracterização de gêneros, grupos ou regiões em que as desigualdades se mostram mais latentes e, por fim, *como?* Denotando de qual maneira os processos e mecanismos sociais, principalmente dentro do contexto das instituições, lidam com as desigualdades, do seu alcance e da demanda social ao seu enfrentamento (Costa; Resende; Reis, 2020).

Em geral, pode-se dizer que as desigualdades são um reflexo da apropriação desproporcional dos meios de produção e dos seus resultados – expressos principalmente pela concentração da riqueza e renda – entre os estratos sociais – no interior de cada sociedade. Foi durante a Revolução Francesa que o princípio da igualdade passou a evidenciar uma proteção contra a opressão e a igualdade de todos os cidadãos perante a lei, ainda que o *status quo* não fosse colocado em xeque (Azevedo, 2013).

Assim como a desigualdade, a inequidade é um termo que não encontra consenso por suas distintas interpretações. Um conceito em voga atualmente de seu oposto, equidade, é apresentada atrelada ao conceito de justiça, difundida

principalmente a partir da teoria de John Rawls em sua obra *A Theory of Justice*, publicada em 1971. Nesta obra, que representa a mudança de paradigma em todas as áreas do pensamento acadêmico – sendo uma das produções mais icônicas da tradição política do pensamento ocidental – são apresentadas ideias como justiça, igualdade e equidade, formando um complexo discernimento do que é uma sociedade justa, passando, a partir daí, a integrar sistematicamente as mais diversas abordagens das práticas políticas, econômicas e sociais.

Rawls reconhece que as instituições são importantes no destino social e por isso, devem agir para que as desigualdades provocadas por elas possam ser justificadas em termos de ganhos para aqueles que se encontram onerados pelo sistema social. Assim, os princípios de oportunidades não mais se pautariam pela igualdade formal, mas sim pelo princípio da igualdade equitativa de oportunidades, em que as instituições se dispõem a criar mecanismos que minimizem as diferenças sociais (Rohling; Valle, 2016).

Portanto, a desigualdade, enquanto reflexo da apropriação desproporcional e concentração de bens e insumos, se expressam, na educação, como a acumulação de conhecimentos prévios antes mesmo da inserção do indivíduo neste meio. Enquanto a inequidade, diretamente relacionada ao primeiro termo, se traduz na diferença de acesso, em qualquer fase do percurso, a estes mesmos recursos. Adiante, trataremos das definições destes termos no âmbito escolar, assim como suas implicações, principalmente para aqueles historicamente marginalizados.

2.2 Equidade e justiça social

Para Rawls, equidade e justiça são conceitos que se entrelaçam e se complementam. Em sua teoria, o autor considera necessário que haja uma estrutura básica na sociedade, que seja norteadora dos princípios de justiça. Estes princípios partem do que ele denomina *objeto do consenso original*, no qual pessoas livres e racionais aceitariam uma posição inicial de igualdade como definidores dos termos fundamentais de sua associação. Neste conceito, a equidade parte de uma posição original de igualdade, que Rawls coloca como “o *status quo* inicial apropriado”, transmitindo a ideia de que os princípios acordados numa situação inicial são equitativos, aproximando-se o máximo possível de um sistema voluntário (Rawls, 2000).

Então, tendo a justiça como equidade, dentro de uma visão contratualista, que põe as convicções acerca da prioridade da justiça como globalmente sólidas, sustenta-se que os princípios da escolha social são objetos de um consenso original. Desta forma, o conceito de justo precede o de bem, oferecendo “uma estrutura de direitos e oportunidades e meios de satisfação pelos quais e dentro dos quais esses fins podem ser equitativamente perseguidos” (*idem*, p. 34).

Assim sendo, Rawls coloca que o primeiro objeto dos princípios de justiça social é a ordenação das principais instituições sociais, definidas como um sistema público de regras que especificarão quais ações são ou não permitidas, definindo penalidades e defesas, em caso de suas transgressões. Estas instituições formarão a estrutura básica da sociedade em um esquema de cooperação, orientando as atribuições de direitos e deveres, num sistema público de regras que podem ser consideradas o resultado de um acordo, também determinando a distribuição adequada dos encargos e benefícios da vida social.

Dentro da concepção de posição original, Rawls acredita no consenso de dois princípios de justiça, que são

Primeiro: cada pessoa deve ter um direito igual ao mais abrangente sistema de liberdades básicas iguais que seja compatível com um sistema semelhante de liberdades para as outras.

Segundo: as desigualdades sociais e econômicas devem ser ordenadas de tal modo que sejam ao mesmo tempo (a) consideradas como vantajosas para todos dentro dos limites do razoável, e (b) vinculadas a posições e cargos acessíveis a todos (Rawls, 2000, p. 64).

Em resumo, o primeiro princípio de justiça, que diz respeito às liberdades políticas, de expressão, de consciência e pensamento, deve ser igual para todos na sociedade. Por sua vez, o segundo princípio, que faz referência à distribuição de renda e riqueza, pode não ser igual desde que sejam vantajosas para todos e garantam a acessibilidade às posições de autoridade e responsabilidade a quaisquer de seus membros. Ressalta-se ainda que os princípios apresentados devem seguir uma ordenação serial, o que implica que os primeiros princípios não podem ser violados com base em compensações, permutas ou possíveis vantagens econômicas e sociais do segundo princípio, a não ser em circunstâncias atenuantes.

Para Rawls (2000), a injustiça se constitui nas desigualdades de distribuição dos bens primários sociais – direitos, liberdades e oportunidades, renda e riqueza – de forma que estes não beneficiem a todos. Entretanto, sua formulação de

justiça não impõe restrições, exige apenas que haja ganhos nas posições de todos, permitindo que a mais abrangente liberdade seja compatível com uma igual liberdade, todas elas definidas pelas regras públicas da estrutura básica.

Portanto, Rawls define a justiça como equidade, num sistema cooperativo em que todos levam vantagem, dentro de uma estrutura básica que conduz a ação solidária dos indivíduos, “no intuito de produzir uma quantidade maior de benefícios e atribuindo a cada um certos direitos reconhecidos a uma parte dos produtos” (Rawls, 2000, p. 90).

A importância destes conceitos apresentados por Rawls são vitais para entendermos o papel central que as instituições – no caso, as educativas – têm para que se possa alcançar um ideal de equidade e igualdade. E isto nos leva a indagar sobre a retroalimentação do ciclo condição socioeconômico-desempenho educacional, onde os marginalizados tendem a se manter desta forma, principalmente pela inoperância das instituições escolares. Estas entidades, que em sua maioria continuam pautadas num sistema meritocrático, acabam não atendendo aos seus ditos princípios de preparação e formação dos cidadãos, que podem abalar, por sua ineficiência, a legitimidade e sustentabilidade da ordem social.

2.3 Origens e explicações das desigualdades no Brasil

O Brasil passou e continua a passar por várias transformações sociais no seu processo histórico de formação. Estudos como o de Furtado (2005) e Prado Junior (2011) atribuem à expansão comercial europeia o processo de conquista e exploração do país, que moldaram a sociedade e a estrutura econômica brasileira, deixando seu legado até os dias atuais.

Apesar da chegada dos portugueses e espanhóis ao continente americano, em meados do século XV, sua ocupação se deu de forma gradativa, em boa medida também como consequência da pressão exercida por outras nações sobre os ibéricos. No primeiro momento, o interesse colonial se voltou para a exploração de produtos extrativos espontâneos, tendo maior sorte os espanhóis, que logo se depararam com os metais preciosos do México e Peru. Até então, na maior extensão do continente, ficou-se exclusivamente nas madeiras, peles e pesca, só posteriormente se assentando uma base econômica mais estável e ampla, que seria a agricultura (Furtado, 2005; Prado Jr., 2011).

A ideia de povoar surge como forma de incrementar o comércio dentro da Europa, devido ao decadente comércio oriental. A ocupação do território brasileiro aconteceu com um contingente reduzido, divididos em grandes porções de terras, voltadas para a organização da defesa armada e produção dos gêneros de interesse, que tinham sua produção sistematicamente transferidos das colônias para as metrópoles. O aumento da produção, para ser economicamente viável, necessitava de mão de obra barata. Foi então que, dado o conhecimento português do mercado africano de escravizados, se decidiu transferir grande contingente destes para as terras brasileiras, prática que perdurou por mais de três séculos (Prado Jr., 2011).

Segundo Furtado (2005), nos séculos posteriores, este quadro sofreu alteração com os vários conflitos militares no continente europeu. Este fato fez com que boa parte da população procurasse abrigo nos “novos continentes”, influenciando também a forma de povoamento, que se inicia pela extensão costeira como forma de defender o território.

Conflitos estes decorrentes, dentre outros vários fatores, das mudanças promovidas nas áreas econômicas, sociais e políticas. Neste período a expansão econômica foi decorrente, entre outras coisas, das inovações tecnológicas e da introdução da mecanização na produção de bens manufaturados e na agricultura. Fernandes (2006) aponta que, no século XIX, estas inovações culminaram nas mudanças no modo de produção e nas relações entre as economias imperialistas e coloniais. Por consequência, essas transformações incidem em profundas mudanças sociais, que tiveram grande influência na ordenação das colônias. Mesmo que houvessem exigências políticas e econômicas à expansão dos novos moldes da economia de mercado, os grupos sociais por aqui continuariam desiguais, reforçando as relações patrimonialistas e patriarcais. Além disso, a persistência da escravidão ao longo do século XIX dificultou a formação do mercado de trabalho, dando margem à ultra-exploração daqueles que tinham a “liberdade” de viver da sua força de trabalho, alimentando e perpetuando o sistema de produção colonial.

Como resultado, os escravizados que, em sua maioria, não tinham preparo para outras tarefas que não fossem as braçais, sofreram as consequências mais negativas e destrutivas da evolução dos setores econômicos emergentes. O antigo: ligado à produção colonial, que se reorganiza como mercado exportador, caracterizado pelo elevado grau de concentração da posse da terra. Ele representava a base do poder econômico predominante até a década de 1930, com o

desenvolvimento da produção agroexploradora assentada em grandes latifúndios, sustentada por um poder político patrimonialista. E o novo: ligado ao surgimento e expansão dos polos urbano-comerciais, numa espécie de modernização do arcaico, sem ocorrência de ruptura com o antigo modelo reprodutor das desigualdades vigentes e sem reestruturação agrária, mantendo-se até os dias atuais, como uma das maiores concentrações de propriedade de terra do mundo (Fernandes, 2006; Chaves; Arcoverde, 2021).

Pode-se citar também questões precedentes que, desde a Constituição Imperial de 1824, estigmatizavam e excluíaam parte da população. Neste contingente estavam as mulheres, limitadas a cidadania passiva e, principalmente, a população negra, que sequer eram reconhecidos como cidadãos, tendo em consequência seus direitos basilares sistematicamente negados. Soma-se a este último grupo a negação do acesso à educação básica, e às demais classes que não compunham a elite, a negação ao direito ao voto que, além de tudo, era censitário e restrito aos letrados, que representavam cerca de apenas 15% da população (Ribeiro, 1992). Em consequência, a ordem social pós-escravista não se preparou e nem se preocupou em absorver os ex-escravizados, que não eram assimilados pela nova estrutura social e econômica, tornando-se economicamente dispensáveis, relegados à pobreza e à miserabilidade (Menezes, 2010).

A ultra-exploração da mão de obra ainda se faz presente, tanto em determinados grupos sociais, quanto em determinadas regiões. Em comum, ambos foram preteridos no processo de conformação social e econômica, que tortuosamente se erigiu sobre bases elitistas excludentes, sem o rompimento com um passado colonialista, que deixou como marca o atraso do desenvolvimento nacional. Essas elites, ainda balizadas pelo período agroexplorador, contribuirão para que o retrocesso permaneça por décadas, até que a própria conformação social exerça influência para que ocorram mudanças. Mas estas, como veremos, não chegam a representar uma ruptura em favor das massas, que viram seus ganhos serem sempre interrompidos em favor das elites, muitas vezes em conluio com o Estado.

2.4 Características e efeitos das desigualdades no Brasil

A retomada do processo histórico é fundamental para ter clareza sobre suas consequências nas relações sociais de produção e reprodução social, dos quais

resultam as desigualdades. As múltiplas dimensões que resultam desse processo são determinantes nas possibilidades de acesso aos direitos e à disponibilidade de bens e serviços na sociedade. Como consequência, elas podem se constituir nas desigualdades econômicas, sociais, culturais e mediar as disparidades das relações de gênero, étnico-raciais e nas formações regionais.

O Estado, muitas vezes, foi agente ativo na perpetração das desigualdades. Ele atuou, ao formalizar em suas Constituições e outras legislações ao longo do tempo, várias discriminações a parcelas significativas da sociedade. Esta atuação resultou na limitação à cidadania, a educação e outros bens, serviços e políticas públicas, se eximindo diversas vezes também de obrigações básicas, como o direito à educação e à participação social (Cury, 2008). Esta atuação resultou em múltiplas determinações, com implicações econômicas, sociais e das relações de dependência na afirmação de sua soberania (Ciavatta, 2009). Determinações essas que se expressam principalmente pela má distribuição e concentração de renda e riqueza. Essa concentração contribui para formação e acelera as desigualdades sociais no Brasil. Além disso, conforme aponta Chaves e Arcoverde (2021), reflete, dentre outras coisas, na falta de acesso a uma educação de qualidade, posteriormente se configurando em dificuldades de incorporação ao mercado de trabalho, resultando em baixos salários ou na informalidade, além da dificuldade de acesso a outros serviços básicos.

Mesmo, segundo Melo e Monte (2015 *apud* Chaves; Arcoverde, 2021) quando ocorreu um crescimento econômico acelerado com o processo de industrialização e urbanização, somado à modernização da agricultura, como no chamado “Milagre Econômico”, ocorrido na década de 1970, os níveis de desigualdades foram ampliados devido, principalmente, ao alto grau de concentração e à ausência de políticas de distribuição de renda. Este ciclo se findou com a crise do petróleo que, além disso, deu início a um longo período de expansão da alta taxa de inflação, piorando o perfil distributivo e aumentando a desigualdade na década posterior, quando a concentração de renda se agravou devido a sucessivos e ineficazes planos de ajuste para tentar conter a elevação da taxa de inflação. Com isso, houve uma drástica redução do ritmo de crescimento da renda em relação à década precedente, afetando principalmente as classes mais pobres.

Só a partir da década de 1990 que a parcela mais carente da população teve um certo favorecimento. Com o Plano Real, houve estabilização dos preços, que resultou numa ampliação do poder de compra de suas rendas, ainda que o processo de abertura econômica tenha trazido resultados ambíguos, devido ao ambiente de maior competitividade, que reduziu as margens de lucro e o nível de preços em geral. Com isso, os índices de distribuição de renda só foram alterados a partir da metade final desse decênio, com crescimento de renda total e do trabalho ocorrendo somente na década de 2000, trazendo impactos cumulativos no bem-estar e sobre a diminuição dos níveis de pobreza (Chaves; Arcoverde, 2021).

Mas a atuação do Estado na provisão de políticas sociais foi fundamental para redução da pobreza e desigualdades no país. Neste sentido, a criação, em 2003, do Programa Bolsa Família, contribuiu para reduzir a pobreza e a extrema pobreza em 15% e 25%, respectivamente (Souza; Osório; Paiva; Soares, 2019). Apesar dos avanços, a desigualdade no Brasil permaneceu entre as 15 maiores do mundo, com quase metade da renda concentrada nas mãos dos 10 % mais ricos (Chaves; Arcoverde, 2021). Isso indica a prevalência das desigualdades, principalmente com o crescimento da informalidade, provocado pelas sucessivas reduções dos direitos sociais e trabalhistas, com o desmonte das políticas públicas ocorridas após o golpe de Estado de 2016.

Este é um elemento que demonstra a importância da atuação do Estado e suas instituições no combate às desigualdades que persistem em nosso país, provendo, além de políticas assistencialistas, políticas e planos que sejam capazes de desenvolver uma base mais sólida e duradoura, capaz de aprovisionar essa equidade. Nesse sentido, a educação tem papel central por ser um dos principais meios de ascensão social, por prover não só qualificação, mas conscientização de direitos e deveres entre seus cidadãos na luta por uma sociedade menos desigual.

3 DESIGUALDADE EDUCACIONAL

3.1 Definição e características das desigualdades educacionais

O direito à educação é tido por qualquer vertente de pensamento como um dos mais básicos direitos humanos. Refletir sobre ele como direito coletivo é uma importante forma de vê-lo como instrumento de participação política, sendo uma ferramenta relevante, ainda que limitada nesse âmbito, para a ampliação de outros direitos sociais. Neste sentido, “a educação é um dos principais meios de acesso a posições ocupacionais de renda hierarquicamente superiores” (Ribeiro, 2011, p. 41). Portanto, ampliar os anos de estudos dos mais pobres e reduzir as desigualdades educacionais é um importante caminho para se elevar suas rendas e reduzir as desigualdades socioeconômicas no longo prazo, de forma consistente.

O acesso à educação formal foi ampliado, segundo Vargas (2009) no período posterior a Segunda Guerra Mundial. Em boa parte do mundo, em meados da década de 1950, influenciados pelo otimismo gerado pelo desenvolvimento econômico da época, aconteceu, também, a extensão do alcance de várias políticas sociais, entre elas, a educação. Com a massificação do ingresso das crianças de camadas populares não familiarizadas com a cultura escolar e as exigências deste novo meio, começaram questionamentos derivados do desencantamento com a educação e sobre o porquê da permanência das desigualdades educacionais. Assim, afloraram estudos que buscavam compreender a relação entre a estrutura social e desempenho escolar.

Na contramão da então onda de otimismo em muitos países devido a expansão do alcance da política educacional, que já vinha sendo abalada devido aos resultados insuficientes para determinados setores da população, Bourdieu traz a visão considerada como um marco do pensamento educacional. Em sua *Teoria da Reprodução*, formulada em meados da década de 1960, ele afirma que “o sistema de ensino legitima as desigualdades sociais, pois, sob a aparência de neutralidade e imparcialidade, contribui para reproduzir a estrutura social, mantendo a distância entre as classes sociais” (Vargas, 2009, p. 109). Ele demonstra que o sucesso no meio escolar está diretamente relacionado com determinadas habilidades adquiridas no meio familiar, evidenciando a relação entre cultura e desigualdades escolares.

Desta forma, a desigualdade de desempenho escolar dos estudantes dos diferentes meios sociais se dá pela diferença na posse de seus recursos culturais, que

estão associados aos bens econômicos e influenciam no meio escolar. Para Bourdieu, capital econômico e cultural são dispositivos centrais para o entendimento das reproduções das estruturas das relações de classe, efetuadas pela escola que é diretamente influenciada pelas competências valorizadas pela cultura transmitida pelas famílias das classes dominantes, em que

[...] os mecanismos objetivos que permitem às classes dominantes conservar o monopólio das instituições escolares de maior prestígio (ainda que aparentemente tal monopólio seja colocado em jogo em cada geração), se escondem sob a roupagem de procedimentos de seleção inteiramente democráticos cujos critérios únicos seriam o mérito e o talento, e capazes de converter aos ideais do sistema os membros eliminados e os membros eleitos das classes dominadas, estes últimos os milagrosos levados a viver como milagroso um destino de exceção que constitui a melhor garantia da democracia escolar (Bourdieu, 1974 *apud* Vargas, 2009, p. 112).

Sem este capital cultural, exigido implicitamente pelas escolas, mas por elas não difundidos, numa espécie de mediação da relação entre a origem de nascimento herdadas e o destino de cada um, parte dos discentes egressos das classes populares abandonam ou vivenciam o que o autor denomina de “excluídos intramuros”. Assim, os sistemas educacionais, ao não considerarem as desigualdades de recursos educacionais dos seus estudantes, colocam em desvantagem aqueles provenientes das famílias mais pobres. Este processo, que se intensifica nos níveis mais elevados do sistema de ensino, acaba por legitimar e contribuir com as desigualdades socioeconômicas. Isto acontece porque aqueles que alcançam boas posições se julgam merecedores justos destas, ao passo que os que não as alcançam as tomam como um fracasso individual.

Seguindo essa lógica, François Dubet (2004, p. 541) afirma que “ao contrário das sociedades aristocráticas que priorizavam o nascimento e não o mérito, as sociedades democráticas escolheram convictamente o mérito como um princípio essencial de justiça”, pressupondo que as “igualdades de oportunidades meritocráticas supõe igualdade de acesso”. A autora mostra ainda que o modelo meritocrático falha ao tentar realizar uma competição perfeitamente justa por não considerar o peso das desigualdades sociais nas desigualdades escolares, formando um ambiente de competição. Este ambiente concebe os “vencidos”, atribuindo o fracasso escolar dos alunos não à injustiça social, mas a eles mesmos, fazendo-os perder sua autoestima e propiciando o abandono escolar.

Este fato cria, ao final, enormes desigualdades típicas de todas as competições e, neste caso, entre “alunos bons” e “menos bons”, mesmo que seus princípios pareçam justos. Isso faz com que, como num círculo vicioso, o capital cultural retorne sempre àqueles que já dispunham de mais recursos, “privilegiando aqueles indivíduos cujo meio familiar se caracteriza pela antiguidade no acesso aos títulos escolares bem como na posse de bens culturais” (Vargas, 2009, p. 111). Ainda que demonstre as falhas do sistema meritocrático, Dubet (2004, p. 544) afirma que

numa sociedade que em princípio postula a igualdade entre todos, o mérito pessoal é o único modo de construir desigualdades justas [...] já que as outras desigualdades, principalmente as de nascimento, seriam inaceitáveis.

No caso da educação, os bens educacionais, resultados dos processos escolares que não consideram as desigualdades prévias dos indivíduos que acessam os sistemas educacionais.

Para Dubet (2009, *apud* Ribeiro, 2014) uma forma de solucionar a contradição de uma escola meritocrática que marca os indivíduos como perdedores neste campo de disputa, pode ser expressa na forma de igualdade de base, colocada sob duas características centrais: i) a *definição de um nível mínimo de aprendizagem*; ii) e a *admissão de uma nova forma de medir o nível de justiça*. Assim, as ações seriam voltadas para que todos adquiram um nível determinado de conhecimento que possa garantir condições básicas de cidadania e dignidade. Com isso, é possível que traga consigo noções de autoestima e alto respeito, podendo propiciar aos estudantes a participação de forma igualitária de processos futuros, dentro da perspectiva rawlsiana do princípio de correção das desigualdades, em favor dos menos favorecidos na distribuição dos bens sociais.

Complementando estas ideias, Crahay (2000 *apud* Ribeiro, 2014) afirma ainda que a justiça e a eficácia na educação básica dependem da consideração aos fatos e princípios de justiça que legitimam e conformam as políticas. Segundo ele, estas vêm sendo influenciadas ao longo dos tempos por três ideologias pedagógicas principais: a *igualdade de oportunidades*, que o autor afirma ser a mais difundida delas na perspectiva da escola meritocrática, observando que esta ideologia é incompatível com o direito subjetivo à educação por não levar em consideração um tratamento igualitário no recebimento da educação básica oferecida pelo Estado. Além disso, nas decisões sobre os processos não se deve abdicar de considerar os resultados em

termos de aprendizagem, devendo, dentro dessa perspectiva, considerar os diferentes tempos de aprendizagens entre os discentes, submetidos a situações educativas de qualidade.

A segunda ideologia pedagógica é a de *igualdade de tratamento*, que tende a não levar em consideração as diferenças de aprendizagem de cada um dos alunos e os fatores sociais internos e externos, como a infraestrutura das escolas, a formação dos professores, e se as políticas são pensadas de forma a ofertar tratamento igual e imparcial a todos. Por conseguinte, não só não conseguem romper as desigualdades sociais, como tendem a reproduzi-las.

E por último, Crahay (2000 *apud* Ribeiro, 2014) afirma que a *igualdade de conhecimentos adquiridos* é a ideologia mais adequada à fase do ensino obrigatório. Isto acontece por ele articular com propriedade duas condições importantes no estabelecimento das noções de justiça educacional, pois leva em consideração o modo como as crianças aprendem e realiza a distribuição equitativa de conhecimento, se assemelhando à proposta de igualdade de base de Dubet (2004).

Algumas destas concepções, como veremos adiante, aparecem em maior ou menor grau na tentativa de reformulação do ensino no país e, conseqüentemente, nas experiências vivenciadas no estado através de alguns programas educacionais, que visam o combate à desigualdade educacional e a melhoria do desempenho das escolas públicas, principalmente daquelas localizadas em regiões consideradas vulneráveis, no âmbito municipal e regional.

3.2 O que é uma educação justa?

Os princípios de justiça apresentados por Rawls são voltados mais à análise da importância das instituições no destino social das pessoas. Para este autor, estas são responsáveis pelo grau de distribuição de bens primários no desenvolvimento de todos os planos que integram as esferas racionais de vida. Ao reconhecer desta forma a importância das instituições no destino das pessoas, fez-se necessário agir para atenuar as desigualdades provocadas por estas, operando para que a equidade fosse justificada em termos de ganhos para aqueles que são mais onerados pelo sistema social.

O reflexo desse entendimento na educação trouxe a ressignificação do princípio das oportunidades, levando em consideração que o ponto de partida social

é desigual e a disposição social das instituições tendem a favorecer os mais abastados. Assim, a compreensão do princípio da igualdade equitativa de oportunidades, em que as instituições se dispõem a atenuar as diferenças sociais através da criação de mecanismos, se sobrepõe ao entendimento liberal clássico de igualdade formal, em que a sorte social seria determinada pelo zelo e o esmero (Bolívar, 2011 *apud* Rohling; Valle, 2016).

Dentro disso, é necessário reconhecer a escola como uma instituição integrante dos bens primários da sociedade, conforme entendimento da teoria de Rawls. A escola é compreendida como uma instituição fundamental na orientação pelos princípios básicos de justiça social. E para que haja a distribuição justa desses bens primários, Rawls entende que os talentos não podem ser vistos como elementos norteadores nesta ação, afirmando que

A distribuição não é justa nem injusta; nem é injusto que se nasça em determinada posição social. Esses são meros fatos naturais. Justo ou injusto é o modo como as instituições lidam com esses fatos. [...] Os dois princípios são um modo equitativo de enfrentar a arbitrariedade da sorte; e, por mais imperfeitas que possam ser em outros aspectos, as instituições que atendem a esses princípios são justas (Rawls, 2009 *apud* Rohling; Valle, 2016, p. 394).

Assim, o mérito como fator distributivo de ganhos é rejeitado e a educação pode atuar como meio de diminuir as desigualdades e injustiças no meio social. Neste sentido, as oportunidades educacionais equitativas, com o governo oportunizando o acesso à educação como forma de atenuar as desigualdades, não permitiria que houvesse um ponto de partida mais favorável na sociedade resultante da desigualdade natural da dotação de talentos ou capacidade orgânica. Além disso, é importante destacar a prioridade elucidativa do princípio da igualdade equitativa sobre o princípio da diferença, pois esta atua em benefício dos menos favorecidos ao potencialmente limitar as desigualdades econômicas, culturais e atua para que se eduquem os talentos e capacidades.

Então, dentro dos preceitos da teoria da justiça como equidade, distribuir bens primários implica em admitir a sua distribuição desigual, mas uma desigualdade justa. Nesse sentido, a equidade não deve ser entendida como igualdade, visto que pressupõe o rearranjo dos mecanismos institucionais para estabelecer uma igualdade substancial, vantajosa a todos, dentro do contexto social, reforçando nos indivíduos o bem primário do autorrespeito, traduzido em sua autoestima.

Portanto, a escola deve buscar diminuir os efeitos de condicionantes que podem acirrar as assimetrias educacionais, furtando-se dos efeitos do que Engelhardt Jr (2004 *apud* Rohling; Valle, 2016) define como *loteria social*. Esta expressão é utilizada na identificação de mudanças na sorte que são resultantes das ações das pessoas, e não resultantes de forças naturais. Ela se contrapõe ao que o autor define como *loteria natural*, que dá forma à distribuição de bens naturais e socialmente condicionados.

Neste sentido, Dubet (2008) propõe a concepção de discriminação positiva, que conceitua a equidade a partir da noção rawlsiana de justiça distributiva. Neste caso, a escola leva em conta as desigualdades reais e procura, em certa medida, compensá-las. Essa idealização considera que, se tratando de justiça de um sistema escolar, as desigualdades são aceitáveis, ou mesmo justas, quando não pioram as condições dos mais fracos, podendo ser medida principalmente pela maneira como trata os menos favorecidos. Logo, a discriminação positiva consistiria em evitar a concentração excessiva de alunos idênticos em cultura, qualidade e condições financeiras, assim como dos menos abastados ou com maiores dificuldades no âmbito escolar. Ela deve introduzir mecanismos compensatórios centrados nos alunos e em seu trabalho, visando que todos possam alcançar competências mínimas.

Além de certas competências, a reflexão de Dubet (2008) sobre uma escola justa deve, também, ponderar em termos de equidade de utilidades e das consequências sociais das desigualdades escolares. E deve levar em conta, também, aqueles que não tiveram acesso e êxito ao tentar avançar dentro do sistema educacional. Neste caso, “a justiça se relaciona também com a maneira pela qual a escola trata os alunos a despeito das desigualdades que a escola cria necessariamente” (Dubet, 2008 *apud* Rohling; Valle, 2016, p. 400).

Em complemento, Marcel Crahay (*apud* Ribeiro; Bonamino; Martinic, 2020) introduz o conceito de *Sistema de Pilotagem*, considerando que “a equidade na escola é possível graças à ação pedagógica e à regulação da ação dos professores por meio de dispositivos”. Este processo se daria através da realização de correções do acompanhamento da escola, de seus processos pedagógicos e avaliação dos resultados de aprendizagem, que visam contrariar a tendência de reprodução da desigualdade pela proposição da implementação da discriminação positiva nas escolas.

No Brasil, a tentativa de se alcançar uma escola justa terá gênese com o movimento escolanovista, que se baseava no ideário de Escola Nova europeia e estadunidense, traduzidos em propostas de uma “educação pública, gratuita, obrigatória, laica, mais ativa e integral com a coeducação para o desenvolvimento global do educando”, em oposição à “escola tradicional, passiva, intelectualista, formal e rígida” (Figueiredo, 2018).

Este movimento, mesmo ainda não levando em conta todos os fatores postos, começará a questionar as bases sobre as quais a educação do país está assentada. Nesse interim, vários especialistas, como veremos adiante, debatem soluções para combater o atraso educacional do país, e são estas discussões que trarão maior atenção àqueles que até então, estavam à parte do sistema educacional: pobres, trabalhadores do campo e adultos ainda sem alfabetização.

3.3 Origens e explicações para as desigualdades educacionais no Brasil

As desigualdades educacionais no Brasil têm origens, como todo o tortuoso processo da formação social do país, na chegada dos primeiros contingentes lusitanos em terras brasileiras. Este acontecimento representou o princípio de uma profunda mudança no modo de vida e nas relações sociais da população nativa, além do primeiro contato com os europeus. Para acesso as riquezas destas terras, houve a introdução da língua portuguesa pelos missionários como forma essencial na persecução deste objetivo. O sentimento de superioridade em relação aos outros povos e culturas desconsiderava completamente suas formas de transmitir conhecimentos e seus processos formativos, legitimando, em suas concepções, tanto a invasão quanto a imposição cultural. (França, 2008; Paiva, 2015)

Com o avanço do processo colonizador, a evangelização desenvolvida se refletia na educação formal em Portugal, e teve repercussões diretas na formação social e no desenvolvimento dos métodos educativos brasileiros. Este processo integrou, de certa forma, o projeto mercantilista da colonização que, combinado ao projeto missionário da igreja, imputa o domínio espiritual ao material, forjando uma relação sustentada na hierarquia “e amparada na autoridade de quem detinha o conhecimento e na valorização da tradição como instrumento de manutenção da ordem” (Paiva, 2015, pp. 202-205).

Dentro dessa lógica, o grupo missionário mais bem sucedido em converter os ameríndios, através da aproximação, convivência e aprendizado das suas culturas foram os jesuítas. A Companhia de Jesus era estruturada dentro de uma lógica militar com disciplina rigorosa. Essa composição era de interesse dos reis católicos, que entendiam o grande potencial que esta tinha no fortalecimento dos seus poderes e na união dos povos sob uma única ideologia, através do controle do ensino e da imposição de sua visão de ciência através de um sólido saber instrumental (Ribeiro, 1992; França, 2008; Rocha, 2010; Paiva, 2015).

No processo de catequização, Paiva (2015) descreve que os jesuítas também se tornaram intérpretes e chegaram a empreender o recolhimento das crianças indígenas, impondo-lhes uma nova visão e cultura. Assim, se constituiu a chamada “casa dos meninos”, que viria a ser um prelúdio dos colégios estabelecidos posteriormente aos filhos dos colonos. O número de escolas jesuítas cobriu quase todo o território brasileiro, resistindo mesmo após sua expulsão pelo Marquês de Pombal, em 1759.

Ademais, apenas alguns colégios ofereciam a opção de formação superior, já que não era interesse da Coroa criar universidades na colônia. Esta escolha da Coroa portuguesa tinha o objetivo de evitar que os ideais iluministas suscitasse sentimentos de independência, em que as pessoas letradas poderiam representar um perigo. Cabe ressaltar também que estas formações eram restritas principalmente aos clérigos, podendo usufruir também os filhos de senhores de engenho, artesãos e funcionários públicos, quando estes não buscavam formação na Universidade de Coimbra. Tudo isso mostra que a presença dos jesuítas foi importante e superior às outras ordens. Especula-se que seu domínio numérico e financeiro foi tão acima de outras missões que a Coroa não conseguiu preencher a lacuna deixada por eles, mesmo após sua expulsão (Franca, 1952 *apud* Paiva, 2015; França, 2008).

Expulsão esta que foi motivada, entre outros fatores, pela sua importância frente ao Estado português e sua oposição a tentativa de escravização dos indígenas em áreas no extremo Sul do Brasil, na região dos Sete Povos da Missão. Além disso, havia um claro conflito de interesses entre o Estado português e os jesuítas quanto à exploração das áreas habitadas pelos indígenas e, também, sobre os métodos de domínio utilizado pelos portugueses, que não agradavam aos jesuítas. No campo da educação, a resistência portuguesa aos jesuítas se dava pelo avanço em terras

lusitanas de uma educação mais secular frente a catequese empreendida pelos jesuítas no Brasil. (Ribeiro, 1992; Rocha, 2010)

Para Paiva (2015), esse acontecimento inauguraria no Brasil a discussão do público e do privado na educação, dada a disputa iniciada entre a Coroa portuguesa e os jesuítas, no século XVII, acerca do caráter dos colégios. Os governantes, por conta da subvenção concedida pela Coroa à Companhia, afirmavam que eles deveriam aceitar quaisquer pessoas em seus colégios. Os jesuítas, por sua vez, afirmavam que esta subvenção se destinava exclusivamente à conversão dos indígenas, não tendo relação direta com seus cursos que, por este caráter particular, lhes garantia autonomia para a escolha de seus alunos e, principalmente, para a negação da presença daqueles que não desejavam, fato conhecido como a “querela dos moços pardos”.

Mesmo podendo considerar o período jesuítico como “um germe importante da escola moderna” (Alves, 2005 *apud* Paiva, 2015, p. 208), seu rigor metodológico e práticas autoritárias suscitam diversas críticas acerca de seu legado deixado na educação. Seu ensino tinha o intuito apenas de dar uma cultura geral básica, sem a preocupação de uma qualificação para o trabalho, mesmo porque as atividades de produção à época não exigiam preparo, tanto administrativo quando em relação à mão de obra. Por este motivo, a educação não tinha utilidade prática para uma economia rudimentar e pautada no trabalho dos escravizados.

Gadotti (2002, *apud* Paiva, 2015, p.207), faz uma colocação crítica sobre a herança educacional deixada pela Companhia de Jesus, afirmando que,

Discriminatórios e preconceituosos, os jesuítas dedicaram-se à formação das elites coloniais e difundiram nas classes populares a religião da subserviência, da dependência e do paternalismo, características marcantes de nossa cultura ainda hoje. Era uma educação que reproduzia uma sociedade perversa, dividida entre analfabetos e sabichões, os “doutores”.

Da percepção de que Portugal estava cada vez mais atrasado em relação aos outros reinos europeus, emergiram várias reflexões sobre as mudanças sociais necessárias para a retirar da arcaica organização social, para uma ordem que buscasse formar súditos bem instruídos em outros conhecimentos que não fossem só o catecismo religioso. Intuindo modernizar o Reino, Dom José I nomeou como primeiro-ministro o Marquês de Pombal, que tinha uma invejável experiência política e se engajou em promover mudanças estruturais, principalmente no que tangia ao

comércio, à jurisprudência e à instrução pública. (Ribeiro, 1992; Rocha, 2010; Costa, 2023)

Apesar da expectativa de modernização e expansão econômica da metrópole e das possessões portuguesas, o período pombalino não foi tão profícuo, principalmente em relação à educação. Esta foi marcada pelo mais profundo abismo intelectual, advindo do desmantelamento de toda estrutura montada pelos jesuítas, mantendo a instrução primária acessível a poucos, além desta ser de péssima qualidade, não-seriada e sem um currículo mínimo que as ordenasse e articulasse. Já o ensino secundário era oferecido no regime de “aulas régias” – de disciplinas isoladas – e avulsas, muitas vezes sendo ministradas na própria casa dos docentes ou em pequenas salas alugadas. Além disso, não era exigido dos professores nenhum tipo de diploma, apenas uma prova que, dependendo do candidato, era burlada devido à sua influência sobre o comissário de estudos ou algum representante da câmara de vereadores (França, 2008; Paiva, 2015).

A transferência da corte portuguesa para o Brasil trouxe notáveis mudanças para a sociedade brasileira. Com o deslocamento do núcleo administrativo do Estado português para a colônia, foi necessária alguma infraestrutura na sede onde ficou a Corte, para atender a nova realidade da colônia e daqueles que aqui aportaram.

Na educação, as mudanças iniciadas pelo Marquês de Pombal foram continuadas por D. João VI. Motivadas por preocupações de utilidade prática e imediata, buscou-se a concepção de um ensino secular e estatal para formar quadros para as ocupações burocráticas na administração pública. A educação deveria formar profissionais para as elites e a Corte, relegando mais uma vez as classes inferiores ao segundo plano. Nesse período é que surgiram os embriões de várias instituições nacionais de educação e cultura, como a Escola Nacional de Belas Artes, o Jardim Botânico, a Biblioteca Pública e o Museu Real (Rocha, 2010).

O ensino compunha-se em três níveis: primário, secundário e superior, com o último recebendo maior atenção por parte da Corte. No nível primário, foi dada continuidade às aulas régias implementadas pelo Marquês de Pombal. Porém, além de não serem expandidas para atender à demanda da população mais necessitada, eram concentradas nas cidades mais expressivas do país até então, com vistas a atender “um papel disciplinador, formador de comportamentos e da moral em relação aos conhecimentos necessários para a formação de determinado sujeito” (Oliveira, 2015, *apud* Costa, 2023, p. 888).

No nível Secundário, houve estímulo para sua organização e priorizou-se um currículo formativo mais profissionalizante, buscando atender à demanda de trabalhadores mais qualificados. Já o Ensino Superior começou a tomar forma em Salvador, no ano de 1810, com a criação de cursos como de cirurgia e economia. Nos anos que se seguiram foram criadas, principalmente na Bahia e no Rio de Janeiro, a Academia Real Militar, a Escola de Serralheiros e cursos de agricultura, química e desenho técnico. Todos estes cursos eram ministrados em cátedras isoladas que pressupunham a liberdade e autonomia em suas questões educacionais, pois ainda não existiam universidades (França, 2008).

O foco de investimentos no Ensino Superior durante os treze anos de estadia de D. João VI acabou formando, ainda que dentro de uma minoria ínfima, uma elite intelectual, que foi responsável por novos rearranjos da conjuntura política brasileira. Com o retorno da Corte à Portugal e influenciados pelos levantes que emergiam na América Espanhola, demorou pouco mais de um ano para que fosse declarada a independência, fundando o Império do Brasil. A emancipação trouxe a esperança de novos ares para a orientação político-educacional, com o próprio D. Pedro I, nos debates entorno do projeto de Constituição, se dizendo preocupado em atender às exigências de organização do ensino.

Em setembro de 1823 foi apresentado um projeto de Constituição que pode ser considerado avançado para a época, pois além de estabelecer um sistema escolar completo, composto de escolas primárias, secundárias e superior, visava a inclusão das mulheres no magistério. Mas infelizmente o texto outorgado não avançou tanto, apesar de desde já, prever a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos, além de prever a criação de colégios e universidades (Rocha, 2010).

Cury (2008, p. 1189) descreve o caráter limitado e elitista daqueles que eram considerados cidadãos no texto constitucional de 1824. Sua caracterização estava presente no artigo 6º, que definia “[...] como cidadãos brasileiros os que no Brasil tiverem nascido, quer sejam ingênuos ou libertos”, deixando relegados os escravizados e indígenas que não figuravam neste rol. O autor mostra ainda que na Lei Provincial de 1837, havia a proibição expressa para que escravizados e mesmo os negros livres ou libertos frequentassem as escolas públicas.

Ainda dentro deste contexto, o país passava por uma crise econômica que, somada à falta de interesse do governo imperial, inviabilizava a implementação de melhorias na educação. Os primeiros anos do Império brasileiro foram marcados por

agitações políticas que, apesar de reivindicar melhorias nas condições de vida e na educação, teve suas demandas frustradas pela Regência. No decorrer do Primeiro Império, o que se viu foi um aumento da população sem o devido acompanhamento do crescimento do número de escolas para atendê-los. Houve também a primeira tentativa de privilegiar a educação como dever do Estado, em 1827, numa lei que “determinava a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas, e lugares mais populosos, bem como escolas para meninas nas cidades e vilas maiores” (Rocha, 2010, p. 12). Mas esta ação produziu poucos frutos, principalmente devido à falta de recursos, mesmo para as áreas prioritárias.

A ascensão de D. Pedro II ao trono ocorreu durante um período de crise política sem precedentes no país até aquele momento, com o aumento da pressão das elites provinciais, reivindicando algum tipo de liberdade e poder. Mesmo sendo considerado mais culto que seu pai, a atenção dada à educação no Segundo Reinado foi insuficiente para se observar maiores avanços, ainda que tenha reformulado escolas e faculdades e criado as primeiras escolas normais, objetivando a melhor qualificação do corpo docente. Neste mesmo período, o Ato Adicional à Constituição, aprovado em 1834, autorizou a descentralização das obrigações do Estado com o ensino, delegando às Províncias o direito de regular e promover a educação primária e secundária. Foi um período difícil para a educação, principalmente para o nível primário. As dificuldades decorriam também da falta de recursos das Províncias, que impossibilitavam a criação de redes organizadas de escolas. Este fato não despertou o interesse do Governo Central, que priorizou o ensino superior e, por isso, o ensino primário se viu praticamente abandonado. Já o nível secundário, devido à incompetência do Governo, começou a ser atendido pela iniciativa privada, servindo de preparação para quem pretendesse galgar os níveis superiores de ensino, sendo acessíveis, portanto, só às pessoas de nível socioeconômico mais elevado (França, 2008).

A melhoria da economia a partir da década de 1840, em decorrência do sucesso da lavoura do café, teve reflexos na educação. Mesmo sendo apontada como uma época de realizações férteis na educação, estas foram restritas em sua maioria ao Rio de Janeiro, município da Corte. E isso se deu, entre outras coisas, à conciliação dos partidos políticos e a atuação de homens notáveis, que viabilizaram a criação da Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária, o estabelecimento das normas para o exercício da liberdade de ensino e a reformulação dos estatutos dos Colégios

Preparatórios, baseando-se em programas e livros adotados nas escolas oficiais. Mesmo com as melhorias econômicas e a expansão do ensino, seu acesso e cobertura ainda eram restritos a uma pequena parcela da população em idade escolar. A educação primária continuou constituída de aulas de leitura, escrita e cálculo, e a secundária continuou com forte atuação da iniciativa privada, sendo caracterizada também pelo predomínio de alunos homens e pela aplicação de métodos tradicionais (Ribeiro, 1992).

A política educacional teve um pequeno avanço no país com a Proclamação da República, em 1889, mediante pressões sociais advindas das mudanças estruturais, que exigiam uma nova realidade para o sistema de ensino. O crescimento acelerado da camada média e a ampliação de sua participação na vida política do país pressionavam por uma melhor organização da educação da Primeira República. Estes reivindicavam escolas para seus filhos, aumentando a demanda para os cursos secundários e superiores. Isso forçou a abertura de novas escolas e faculdades, fazendo com que a educação assumisse “sua verdadeira função: preparar o cidadão para desempenhar atividades nos setores públicos e privados” (França, 2008, p. 81).

No entanto, a dualidade do sistema de ensino, iniciada nos tempos de Império, foi mantida pela descentralização promovida pelo sistema federativo implantado no país, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1891. Esse modelo atendia tanto ao interesse dos setores liberais como da nova burguesia dominante por, principalmente, permitir a formação da classe trabalhadora, precariamente instruída com uma educação voltada para o trabalho, enquanto os integrantes da elite e da aristocracia rural acessavam a educação que provia os postos de mando no país. Este modelo de política educacional não resolvia o problema de exclusão de parcelas grandes da população, do acesso à educação escolar e, ao mesmo tempo, mantinha a desigualdade educacional e socioeconômica que, no limite, favorecia a concentração da renda. No texto constitucional de 1891, a União se mantém competente por legislar privativamente sobre o ensino superior, cabendo aos Estados a organização dos sistemas escolares para o ensino primário e secundário. Sob influência positivista, também foram determinadas a liberdade e laicidade do ensino, além da gratuidade da instrução primária, que foi organizada em duas categorias: primeiras letras, para crianças de 7 a 13 anos, e primário, para os adolescentes de 13 a 15 anos (Ribeiro, 1992).

Visando combater a dualidade da educação escolar no país, a Revolução de 1930 renovou as esperanças para o futuro em termos da política educacional. Influenciada pelo *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932, que denunciava e combatia a dualidade da educação escolar, a Constituição de 1934 previa a educação como direito, através do ensino fundamental comum e para todos. Os poderes públicos seriam obrigados a ofertá-las de forma gratuita e em escolas oficiais. Além disso, cabia ao Estado a concessão da abertura de escolas privadas, além da obrigação de estabelecer um plano nacional de ensino e vincular percentuais dos impostos federativos para o seu financiamento.

Mesmo com os avanços formais na política nacional de educação, o ensino médio seguiu comprometido. Embora gratuito, a entrada ao ensino secundário era condicionada aos exames de admissão devido ao disposto na Constituição de 1934. O texto previa a limitação das matrículas condicionadas “à capacidade didática do estabelecimento e seleção.” (Brasil, 1934, art. 150, alínea e) fazendo com que as vagas dependessem também da capacidade didática do estabelecimento.

O Estado Novo impôs um novo texto constitucional em 1937, que refluíu o breve período democrático estabelecido em 1934. E ainda, apesar dos primeiros passos para estruturação do estado de bem-estar no país, a educação sofreu alguns retrocessos frente a carta de 1934. A nova Constituição explicita a hierarquia e elitismo na educação, delegando à família a socialização das crianças e adolescentes, apesar de manter a educação como direito e responsabilidade do Estado. Desta forma, no ensino primário, a escola deveria ser a “extensão da própria família”, e as escolas privadas continuavam a ser “a principal rede constitutiva do sistema de ensino” (Cury, 2008, p. 1192). Com isso, evidencia-se a manutenção da dualidade da educação. Em outras palavras, o Estado mantém na norma e na política, a existência de uma educação para os trabalhadores e seus filhos, e outra para a elite e os seus descendentes.

No ensino secundário, fica explicitada a orientação de uma política educacional voltada à preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas funções emergentes no mercado interno. Esta formação, destinada principalmente às classes menos favorecidas, é despretensiosa em superar a dicotomia entre trabalho manual e intelectual. Portanto, essa qualificação representava insuficientes ganhos sociais para as mais baixas classes sociais, apenas

apresentando melhorias dentro de seu próprio grupo, principalmente quando comparada às condições dos trabalhadores rurais (Ribeiro, 1992).

Cury (2008, p. 1193) resume precisamente a situação da educação durante o Estado Novo desta forma

Há aqui um duplo dualismo: a escola pública é voltada para os que não conseguem entrar em escola particular, a qual, por sua vez – extensão da família –, deve ser subsidiada pelo Estado, formando elites condutoras (cf. Cunha, 2000 e 1981). E a escola pública, voltada para as classes menos favorecidas, tem na educação primário-profissional o seu lugar natural de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais, segundo teor do mesmo artigo 129 da Constituição de então.

Com a mudança de regime, em 1946, uma nova Constituição é promulgada e a educação ganha novamente mais atenção. Entre outros aspectos que figuravam no texto constitucional de 1934, que previam a gratuidade à partir do ensino primário e secundário, houve o regresso à União da competência em estabelecer as diretrizes e bases da educação. Normatizada em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – nº 4.024/61) gerou debates intensos entre as vertentes opostas até se consolidar. Mesmo assim, deixou brechas para que o ensino primário obrigatório não fosse cumprido na íntegra, como no dispositivo que isenta da obrigatoriedade de ser destinatário da educação, àqueles que comprovarem estado de pobreza, e os que, por não haver suficiência de escolas ou por estas já terem suas matrículas encerradas, ou mesmo àqueles que estejam com alguma moléstia grave (Brasil, 1961, art. 30).

Sobre esse artigo, Cury (2008, p. 1194) é enfático ao afirmar que “raramente a face da desigualdade social foi tão clara: o indivíduo em estado de pobreza está privado das virtudes de um direito proclamado como essencial para a vida social”.

Com o mesmo entendimento, Ribeiro (1992, p. 169) também expõe os problemas contidos na LDB de 1961 e seus reflexos no período posterior, afirmando que esta “acabou por expressar de forma marcante a força de uma tendência pedagógica articulada a uma posição política de natureza conservadora-reacionária, vale dizer, de minoria”. Minoria essa, que sob o olhar da autora, marcou seus interesses ao apoiar o golpe militar em conjunto com a burguesia internacional, e os determinou na ordenação da educação brasileira através da marcação dos textos das leis, em que prevalecem o economicismo relacionado diretamente à concepção tecnicista, ligada à produção e ao modo de agir na educação.

Em contraposição, nesse período também surgem vários movimentos de educação popular, que buscavam, dentre outras coisas, incentivar a participação mais ativa da população adulta na política do país. Um dos principais movimentos foram os Centros Populares de Cultura, ligados intimamente à União Nacional dos Estudantes (UNE), surgida em 1961, atuando principalmente com teatro de rua em linguagem popular. Estes movimentos também buscavam a definição de novos e adequados métodos para a alfabetização da população, sem que estas fossem uma simples transplantação dos métodos dos centros europeus. É neste interim que se destaca o educador Paulo Freire com seu método de educação popular, que diante do seu sucesso, inspirou a criação do Plano Nacional de Alfabetização (PNA), aspirando a alfabetização de 5 milhões de brasileiros num período de cerca de um ano. (Ribeiro, 1992; Melo; Silva; Lopes, 2018)

O PNA, todavia, foi extinto apenas três meses após sua criação, assim como os núcleos de educação popular, devido à brusca mudança que ocorreu em 1964. O golpe militar inviabilizou a continuidade de vários projetos na área da educação, como o projeto de reforma universitária. No âmbito da educação de adultos sem alfabetização, o governo criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) e trabalhou sob sigilo com alguns novos projetos para a educação. Foram formados grupos de especialistas com educadores brasileiros, integrantes do Ministério da Educação e Cultura (MEC), e estadunidenses, do United States Agency International for Development (USAID). A existência da parceria e as suas propostas se tornaram públicas apenas em 1968. (Ribeiro, 1992)

Ademais, com a imposição da reforma constitucional de 1967, houve o retrocesso na vinculação de receitas e recursos para financiamento da política educacional. Ao mesmo tempo, o Brasil passava por um rápido processo de urbanização com a migração em larga escala da população rural para os centros urbanos. O rápido crescimento populacional das cidades brasileiras aconteceu sem a devida expansão da rede de ensino, tornando o trabalho docente precário, resultando no aumento da evasão e da repetência (Ribeiro, 1992; Figueiredo, 2018).

A visão tecnicista em educação adotada na ditadura militar esvaziava politicamente a alfabetização da população adulta, retirando dela o reconhecimento da cultura popular e a ideia da participação ativa na política. Ela manteve vinculação mecânica da alfabetização com apenas o domínio da leitura e escrita elementar, vazias de conteúdo político e libertário. Com o discurso ufanista de que transformaria

o Brasil em uma grande potência, o governo militar faz algumas alterações na política educacional. Na educação básica, ele ampliou o ensino primário de 4 para 8 anos e estabeleceu a sua obrigatoriedade para a faixa etária de 7 a 14 anos. Para o Ensino Superior, fixou normas que organizavam o seu funcionamento em articulação com a escola média. No entanto, estas medidas apenas tornaram mais competitivo os processos seletivos, elitizando o acesso à educação superior. (Ribeiro, 1992)

A Constituição de 1988 coroa a volta da democracia após o período da ditadura militar. Ela proclama os direitos de cidadania e torna o Estado mais participativo com a educação figurando o primeiro dos direitos sociais. O entendimento da necessidade de superação da herança secular de injustiças socioeconômicas ganha vida no artigo 3º,

que põe como objetivos fundamentais do Estado Democrático de Direito a busca por uma sociedade livre, justa e solidária, a redução das desigualdades sociais, das disparidades regionais e das discriminações que ofendem a dignidade da pessoa humana (Cury, 2008, p. 1195).

Para isso, na educação, foi instituído um sistema nacional de base federativa e sob o princípio do regime de colaboração recíproca entre os entes da federação (Brasil, 1988, art. 211). Nos seus dispositivos, o texto constitucional permite a eles a organização de seus sistemas e redes de ensino, pois há clara repartição de responsabilidades entre os entes federados. O regime de colaboração presente no dispositivo constitucional vem acompanhado da previsão de que a União deve atuar por meio do seu papel redistributivo, supletivo e equalizador, além de garantir assistência técnica e financeira aos estados, municípios e ao Distrito Federal (Brasil, 1988, art. 211, §1º). Esse fator fez com que as relações federativas não se dessem mais pela hierarquia, mas sim pelo respeito aos campos próprios das competências definidas pela constituição.

O texto constitucional definiu como competência privativa dos municípios a provisão da Educação Infantil (Brasil, 1988, art. 2011, §2º) e, dos estados e Distrito Federal, a provisão do Ensino Médio (Brasil, 1988, art. 2011, §3º). E estabeleceu como competência concorrente entre os entes subnacionais a provisão do Ensino Fundamental.

A educação como direito público, gratuito e obrigatório, é transformado em direito subjetivado, previsto para todos brasileiros e brasileiras. Para aqueles que não tiveram o direito à educação garantido na idade adequada, ele passou a ser

assegurado mediante a “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando” (Brasil, 1988, art. 208, inc. VI). As pessoas com deficiência e necessidades especiais também tiveram garantido o seu direito a educação. Neste caso, a oferta inclui ensino especializado, configurando a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Brasil, 1988, art. 208, inc. III).

Posteriormente, a LDB (Lei Federal nº 9.394) de 1996, reforçou a garantia de direitos a todos os brasileiros, ao incluir os povos indígenas. A estes, assegurou o direito à autonomia de seus liceus e à sua própria forma de transmissão e proposição de conteúdos. Como consequência dos avanços na provisão da educação básica, o Ensino Fundamental finalmente se aproximou da universalização. Este fato contou com a ajuda da garantia do financiamento vinculado às matrículas promovidas pela institucionalização dos fundos fiscais (FUNDEF e FUNDEB). Estes se tornaram fatores importantes para que se tenha assegurada os recursos fiscais para a melhoria contínua das condições de estudo através de uma infraestrutura adequada e da valorização do corpo docente.

Fica assim evidenciada a morosidade com a qual, primeiro, se reconheceu a educação como direito basilar a todos os cidadãos brasileiros, sem distinção e, após isso, os esforços para que este direito fosse de fato efetivado. A inconstância dos regimes democráticos, que tiveram em suas derrubadas o peso das retrógradas elites, que sempre viram a educação como ameaça aos seus projetos de poder, foram decisivos para que houvessem retrocessos em diversos momentos da nossa história.

Esse atraso educacional vivenciado no país, se explica em boa parte, segundo Viotti *et al.* (2017) a um percentual menor de discentes nas escolas de base ao longo de sua história e a um gasto por aluno, que era dez vezes menor que nos EUA. Fatores que fizeram com que o Brasil estivesse entre os piores indicadores educacionais do mundo durante boa parte do século XIX.

3.4 Características e efeitos das desigualdades educacionais no Brasil

O processo histórico em que foi definindo a política de educação escolar no país, somado ao lento processo de garantia de direito estendido a todos os brasileiros e a oferta obrigatória por parte do Estado, fez do Brasil um dos países mais desiguais em termos educacionais e socioeconômicos. Ao se concentrar por séculos em determinados grupos, a educação serviu como aparato de “segregação social e

racial dos direitos sociais, econômicos, políticos [...] persistente na cultura e na estrutura elitista” (Arroyo, 2015, p. 18), principalmente pela educação se firmar, como afirma Marshal (1967 *apud* Cury, 2008, p. 1189), como “um direito que abre campo para se ter novos direitos”.

Também, segundo De Ferrenti *et al.* (2004 *apud* Viotti *et al.*, 2017, p. 4), “um importante mecanismo de perpetuação da desigualdade de renda entre países se constitui nas diferenças de investimento e distribuição de capital humano”. Sobre os efeitos da política educacional, Camps e Engerman (2014 *apud* Viotti *et al.*, 2017, p. 4) constata que “nos países da América Latina, a educação formal se desenvolveu tardiamente e priorizando o acesso das elites, o que gerou uma escassez de mão de obra qualificada e desigualdades regionais”.

Utilizada preliminarmente pelos jesuítas como instrumento de dominação e hierarquização para preservação da ordem, a educação servil, e ainda serve, mesmo que de forma velada, para a imposição cultural e como aparato da manutenção do poder. Assim, o seu maior objetivo à época, segundo Paiva, era “a conversão do gentio à fé católica” (2012, *apud* Paiva, 2015, p. 204). Seu modo catequético era completamente alheio à realidade da vida da então colônia, não tendo utilidade prática, sendo um processo “desinteressado, destinado a dar cultura geral básica, sem a preocupação de qualificar o trabalho, uniforme e neutro [apátrida], não podia, por isso mesmo, contribuir para modificações estruturais na vida social e econômica” (Romaneli *apud* França, 2008, p. 76). Esse privilegiamento do trabalho intelectual sobre o manual e prático, ao fim, alimentava nos letrados “a ideia de que o mundo civilizado estava ‘lá fora’ e servia de modelo [...]”, exercendo sobre a população iletrada “[...] uma eficiente dominação, [...] contribuindo para a manutenção deste traço de dominação externa e não para sua superação” (Ribeiro, 1992, p. 28).

Posteriormente, com a chegada da Corte, apareceram pela primeira vez algumas necessidades educacionais próprias do Brasil, mesmo que estas tenham surgido pela transferência da sede do reino. Desse período, originou-se a estrutura do ensino que vigorou durante todo o período imperial no país. Ela era composta de ensino primário, secundário e superior. Mesmo tendo maior atenção nesse período, a educação continuou sem atender enorme parcela da população, se concentrando nas cidades mais expressivas, deixando as vilas menores e economicamente menos expressivas desprovidas de instrução primária. (Ribeiro, 1992; França, 2008; Costa, 2023)

Em consequência, posteriormente, para Ribeiro (1992, pp 45-46), a emancipação brasileira, nas

[...] condições em que tal autonomia foi conseguida, resistindo às alterações internas, constituem sérios obstáculos a um eficiente atendimento escolar.

Tal eficiência deveria traduzir-se num planejamento que, no mais curto prazo possível, reorganizasse os objetivos, os métodos e o conteúdo, a fim de que passasse a atender aos interesses e necessidades dos futuros cidadãos da recente nação – o Brasil – e implantasse uma rede escolar capaz de receber todos em idade escolar, distribuídos nos seus diferentes graus.

Mas como a sociedade brasileira manteve sua base escravocrata, a clientela já se reduzia aos filhos dos “homens livres”. A opção monárquica, por seu turno, com seus padrões aristocráticos, quando muito exigia a ampliação ou “popularização” do nível elementar.

Com a ligeira descentralização ocorrida no Segundo Reinado, os ensinos primários e secundários se firmaram como atribuições das províncias, que notoriamente, eram titulares de impostos de menor valor e de baixa capacidade de ofertar educação escolar. Dada a situação precárias das escolas e do ensino na maioria das províncias, a educação não era prioridade no país. As limitações orçamentárias e de capacidade técnica impunham dificuldades das províncias de criar redes educacionais organizadas, fazendo imperar o localismo nos principais centros de então (Cury, 2008; Saviani, 2013).

Na década de 1850, os bons resultados econômicos provenientes do sucesso da lavoura de café produziram alguns poucos reflexos positivos na educação. Estes aconteceram, principalmente, nos municípios maiores e, muitas delas, ficaram restritas ao município da corte. Estas foram frutos, em boa parte, da acomodação das disputas da aristocracia, e se manifestou nos dois principais partidos da época, ou seja, Liberal e Conservador. As medidas relacionadas ao ensino primário dependiam profundamente dos considerados “homens notáveis”, ou se restringiam ao município sede da Corte. Ainda assim, as intervenções propostas geralmente eram superficiais, principalmente por estes “homens notáveis” provirem de classes privilegiadas. Somado a isso, a formação destes refletia essa perspectiva de privilégios, por se basear numa realidade importada, que não condizia com a realidade experimentada no Império, sendo inoperante por limitar as possibilidades de concretização das ideias (Ribeiro, 1992).

O que fica evidenciado no período imperial é que a instrução primária não se constituiu como uma política pública devido a precariedade em que ela funcionava

nas províncias, cidades e vilas. Isto acontecia devido ao atraso econômico e social do período, que teve grande influência nas limitações relacionadas a oferta da educação e na visão de que ela poderia contribuir para a melhoria da conjuntura nacional como um todo. A distribuição das escolas demarcava a seletividade social e regional dos que podiam a frequentar, em que

[...] a exclusão não se fazia paulatinamente, de um nível de ensino para outro, e sim, marcadamente, no início da escolarização, pois a grande maioria não tinha condições e, em boa parte, nem interesse, diante do regime de vida a que estava submetida, em ingressar e permanecer na escola (Ribeiro, 1992, p. 57).

A pressão pela ampliação do ensino no Brasil ocorre através das camadas médias urbanas, que reivindicavam escolas para seus filhos e também, como forma de promover o desenvolvimento do país. Estas camadas eram compostas por comerciantes, funcionários do estado, profissionais liberais, militares, religiosos, intelectuais e pequenos proprietários agrícolas, que viam na educação a oportunidade de ascensão social. As deficiências dos primeiros níveis de ensino eram evidentes, pois eram direcionadas as camadas populares da sociedade brasileira. Enquanto isso, as camadas médias frequentavam as escolas privadas, muitas ligadas à igreja e, com isso, conseguiam ingressar no nível superior. Esta conformação visava apenas garantir uma conveniente formação da elite dominante, participante do poder, expondo a omissão do Governo no trato dos níveis básicos de ensino. (Ribeiro, 1992; França, 2008)

A permanência dos problemas educacionais na Primeira República se manifestavam no alto o percentual de brasileiros não alfabetizados. No período entre 1890 e 1920, o percentual da população total que se encontrava nesta situação diminuiu apenas, dos alarmantes 85%, para 75% (Ribeiro, 1992). Ressalta-se que neste período a maioria da população era rural, vivendo em certas condições de isolamento. No entanto, mesmo com a urbanização que começava acontecer no país, os avanços educacionais ainda eram bastante tímidos e insuficientes, e não atendiam os ex-escravizados que, apesar de formalmente libertos, não tiveram acesso a bens, serviços e políticas públicas, mantendo-se na mais completa pobreza.

Mesmo o percentual de analfabetos tendo decrescido relativamente pouco, é importante frisar que nesse período o atendimento no nível de primeiras letras de ensino mais que duplicou. O modelo econômico vigente, agrícola-comercial exportador, contrário à redistribuição dos lucros, comprometia a destinação de verbas

para atendimento social e expansão da rede escolar, em quantidade e qualidade, fazendo com que mais de dois terços da população não tivesse acesso à rede de ensino. Esse cenário, de exclusão de uma parcela significativa da população e da falta de recursos para que se firmasse uma escola de base, resultou, segundo Ribeiro (1992) no aumento do número de analfabetos, com tendências a perpetuação desta situação.

O ensino secundário, que tinha marcante presença do setor privado na sua provisão, praticamente não se expande e se transforma em um gargalo na organização escolar. Ele era caracterizado pela elitização, já que as poucas vagas públicas dependiam de exame admissional, os quais tendem a ceifar as oportunidades das classes menos favorecidas, dada a péssima qualidade do ensino público primário. Além do ensino médio sob influência positivista, em que não se fazia ciência e, também, não se aplicava o método científico, tornando-o enciclopédico, havia o ensino profissional, que atendia uma parcela crescente, mas ainda diminuta da população. Crescimento esse que pode representar o surgimento e/ou aprofundamento das distinções de formações, com umas escolas propiciando a formação científica, daqueles que galgariam o ensino superior, constituindo as elites; e a outra, mais atribuída às classes menos favorecidas, basicamente os trabalhadores urbanos. (Ribeiro, 1992; França, 2008)

A expansão dos setores médios da população brasileira fez crescer as pressões para melhor atendimento escolar elementar e o combate aos altos índices de analfabetismo. Estes problemas passaram a ser tratados por educadores “de profissão”, surgindo daí o período, denominado por Nagle (1974, *apud* Ribeiro, 1992, p. 89), de entusiasmo pela educação e do otimismo pedagógico, com os defensores do modelo da Escola Nova. Apesar do dito entusiasmo e otimismo, o que se viu foi uma forma de repetição das reformas pedagógicas ocorridas ainda na Proclamação da República, segundo Ribeiro (1992, p. 90-91), apresentando:

[...] grandes limitações, não só por serem regionais como também por se restringirem ao ensino primário e dependerem da permanência dos educadores no cargo público, que oferecia condições legais. Substituídos estes reformadores, na maioria das vezes seguiram-se reformas do tipo tradicional.

Uma limitação teórica a ser assinalada está no fato de representar mais uma forma de transplante cultural e de pedagogismo, isto é, de interpretação do fenômeno educacional sem ter claro as verdadeiras relações que ele estabelece com o contexto do qual é parte. Assim sendo, acabam por acreditar ser a educação um fator determinante na mudança social. E tal crença evidencia que, em realidade, o fenômeno

educacional está sendo concebido como isolado do contexto, uma vez que a ação que este exerce sobre aquele não é bem definida.

Da grande ebulição social, que marca a ascensão do Governo Provisório de Vargas, na década de 1930, ocorrem realizações notáveis no campo educacional. Nesse período, é criado o Ministério da Educação e Saúde, que empreende reformas no ensino superior, organizando o sistema universitário e transformando o ensino secundário em um curso eminentemente educativo. Já o ensino fundamental passa por um momento de indefinição por parte da União e, nesse interim, houveram diversos congressos e conferências, ficando conhecido como o período de “conflito de ideias”, que expunha visões antagônicas de ensino: a tradicional, que defendia o ensino religioso, particular e de responsabilidade da família; e os influenciados pelas “novas ideias”, que defendiam a laicidade, coeducação, gratuidade e envolvimento do estado.

Destaca-se também nesse período a preocupação de diversos educadores com a criação de uma política nacional de educação. Eles esboçam um programa nacional, através de um documento que ficou conhecido como o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Este documento, entre diversos outros pontos, propunha o “estabelecimento de um sistema completo, com uma estrutura orgânica, conforme necessidades brasileiras, às novas diretrizes econômicas e sociais da civilização atual [...]”, e considerava a educação “como uma função social e um serviço essencialmente político que o Estado é chamado a realizar com a cooperação de todas as instituições sociais” (Azevedo, s.d. *apud* Ribeiro, 1992, p. 97). Ao visar estabelecer esse sistema completo, o Manifesto buscava combater a dualidade do sistema escolar vigente no país, tentando estabelecer uma base normativa e curricular comuns, diversificando-se posteriormente ao ensino fundamental igualitário a todos, permitindo a qualquer discente a continuidade de seus estudos (Cury, 2008).

Visando atender parte das reivindicações, a Constituição de 1934 atribui à União a competência privativa das diretrizes educacionais, reconhecendo a educação como um direito de todos, de forma gratuita e obrigatória para o primário, se estendendo progressivamente ao secundário e instituindo a vinculação de recursos. Neste último ponto, constata-se o aumento percentual em relação ao financiamento da educação. Este fato resultaria na ampliação da organização escolar, que mais que duplicou em relação ao crescimento do período anterior. Apesar da ampliação do número de matrículas e de professores, a transformação pode ser considerada tímida

ainda. Isto acontecia, mesmo com a melhoria do acesso e cobertura escolar, devido ao alto número de reprovações, elevado grau de seletividade e alta taxa de evasão escolar no ensino secundário e superior. Além disso, manteve-se a bifurcação dos caminhos escolares pós primário, em escolas profissionais e escolas secundárias (Ribeiro, 1992).

Outorgada sob regime ditatorial, a Constituição de 1937 sobrepôs o Executivo aos demais poderes do Estado brasileiro e, de certa forma, desmontou o federalismo, com a excessiva centralização política no Governo Central. Na educação, manteve a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, e optou pela organização da educação nacional por partes, não mais como um sistema integrado. A política educacional evidenciava a ênfase ao trabalho manual para as camadas populares, ao instituir em caráter obrigatório o ensino laboral para todas as escolas primárias, normais e secundárias. Ao estabelecer um regime de cooperação entre o Estado e a indústria, determinou programas em termos de ensino pré-vocacional e profissional, que tinham como principal público-alvo, as classes menos favorecidas, com clara intenção de alcançar uma mão-de-obra qualificada para este estrato social. A desvinculação orçamentária era uma característica do texto de 1937, que suprimia a sistemática iniciada na Constituição de 1934. No texto constitucional de 1946 a vinculação foi retomada e houve o aumento das porcentagens destinadas à educação pela União para estados e os municípios. Contudo, os percentuais ainda eram insuficientes frente aos problemas educacionais do país. Na carta de 1946, além do retorno da vinculação orçamentária, há também a fixação dos percentuais mínimos dos estados e municípios (20%) e da União (10%). No entanto, estes percentuais não foram integralmente cumpridos, como mostram os índices de 1955. Neste ano, a União destinou para a educação 5,7%, os estados 13,7%, e os municípios, 11,4%. Ainda assim, foi possível perceber uma diminuição do percentual de analfabetos, de 56% da população total, em 1940, para 39,4% em 1960 (Ribeiro, 1992; Saviani, 2013).

Apesar da ampliação da rede escolar e do número de docentes, o atendimento à população em idade escolar ainda deixava 54,4% da população até as quatro primeiras séries fora da escola em 1935, caindo para 25,8% em 1955. Os dados mostram que ainda permaneciam os problemas de acesso e cobertura, além da elevada taxa de reprovação e abandono nas redes escolares do país. Mesmo com o percentual de matrículas na quarta série do primário saindo de 10,3%, em 1935, para 16,5% em 1955, o número pode ser considerado pequeno em relação à

continuidade dos estudos, em que apenas 13% (1935) e 20,9% (1955) concluíam esta etapa da educação básica (Ribeiro, 1992).

Essas condições levaram à baixa continuidade dos estudos no ensino secundário, pois, ao se comparar o percentual da população que concluiu o ensino primário e deu continuidade no ensino secundário, foram apenas 7,2%, em 1935, e 18,2% em 1945 (Ribeiro, 1992). Mesmo com o atendimento reduzido a uma parcela pequena da população, houve um significativo aumento percentual, que mais que dobrou em dez anos. Esse fato pode ser explicado pela maior atenção dada ao ensino industrial e comercial, com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI, 1942) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC, 1946), entre outras iniciativas.

Apesar da melhora dos percentuais de atendimento da população em idade escolar, em geral, houveram alguns retrocessos em relação à educação, como consequência do texto constitucional de 1937, que delimitava favorecidos e desfavorecidos. O privilégio dos favorecidos incidiu diretamente no regimento do ensino médio, que visava a formação eficiente da elite para conduzir as massas e o povo. Já os desfavorecidos eram tratados como mão-de-obra passiva, a se qualificar à serviço das elites econômicas (Ribeiro, 1992; Figueiredo, 2018).

O período compreendido entre os anos de 1956 e 1961 foi considerado áureo para desenvolvimento econômico do Brasil. Ele representou alguns ganhos para a educação, com um aumento de quase 4% das despesas da União nessa área, entre 1955 e 1965. No entanto, a redução do analfabetismo desacelerou em relação à década anterior, passando para 33,6% da população de a partir de quinze anos, o que representou uma melhora de apenas 5,8% entre 1960 e 1970, ante 11,1% na década anterior, de 1950 a 1960. Reis Filho (1974 *apud* Ribeiro, 1992) aponta para a gravidade dessa situação ante a mudança da estrutura social que ocorria no Brasil nos anos de 1970. Neste momento, a população passava a ser majoritariamente urbana, com 56% dela residindo em grandes centros urbanos. Ao mesmo tempo, a economia avançava para a base industrial, o que requeria maior preparo, e o letramento se torna indispensável para o ajustamento social e sobrevivência individual. Sem isso, cresce a marginalização dos menos favorecidos, que conseqüentemente se instalam nas periferias das cidades (Ribeiro, 1992; Viotti *et al.*, 2017; Silva; Soares, 2021).

A contínua ampliação da rede primária mais que dobrou no período entre 1955 e 1965, melhorando a capacidade de retenção dos alunos nas unidades escolares e, com isso, a evasão, que desde 1935 se mantinha próxima de 15%, passando para 8,7% ao final deste período. Melhorias que incidiram também no ensino secundário, que mesmo de forma morosa, teve um aumento geral de matrículas, passando de 18,2%, em 1955, para 21,7%, em 1965, praticamente triplicando seus números se comparado ao ano de 1935, quando haviam apenas 7,2% de matrículas neste nível educacional. A evasão durante o ano letivo sofreu drástica redução, passando de 9,18% para apenas 1,86%, entre 1955 e 1965 (Ribeiro, 1992).

A desvinculação dos recursos para a educação ocorreu novamente durante a ditadura militar, quando a imposição da Constituição de 1967 retirou a sua obrigatoriedade. Neste período, os ensinos primário e secundário ficaram a cargo dos municípios e estados. Em princípio, a destinação dos recursos pela União para a educação teve pequena queda, passando de 9,6%, em 1965, para 9,35% em participação das despesas no ano de 1970. Porém, sofreu uma queda mais brusca em 1975 quando os percentuais de investimento em educação caíram para mais da metade e atingiram apenas 4,31%. Em compensação, os estados e municípios aumentaram suas despesas neste setor, passando de 14,8%, para 17,6%, e de 5,9, para 7,35%, respectivamente, de 1964 para 1970 (Ribeiro, 1992; Cury, 2008; Saviani, 2013).

A tendência de melhoria na capacidade de retenção discente no ensino primário também se mantém, apesar da ampliação mais lenta das unidades escolares. A evasão diminuiu de 8,7%, em 1965, para 5,67%, em 1970. As matrículas no quarto ano também tiveram elevação, passando de 20,4%, para 27,4%, nesses mesmos anos. Já no ensino médio, o crescimento é mais significativo, com ampliação de 21,7% para 31,9%, entre 1965 e 1970 (Ribeiro, 1992). Um passo importante, à esteira do predomínio tecnicista e do discurso de Brasil como possível potência, foi a ampliação de quatro para oito anos de tempo de escolaridade obrigatória. Esta medida visava a redução do analfabetismo e o aumento da média de escolaridade que, em comparação com outros países até mesmo da América Latina, aconteceu num ritmo muito lento ao longo das décadas. Os dados mostram, em relação aos anos de estudo, que os Estados Unidos tinham no final século XIX os mesmos números que o Brasil alcançou apenas em 1990, explicitando claramente o grande atraso educacional experimentado no país (Saviani, 2013; Viotti *et al.*, 2017).

A promulgação da Constituição Federal em 1988, que significou a volta da democracia ao país, restabeleceu a gratuidade e a obrigatoriedade da educação pública, retomou a vinculação orçamentária e elevou seus percentuais para 18%, no caso da União, e 25% para estados, municípios e Distrito Federal. Neste ponto, Saviani (2013) aponta que os entes da federação criaram subterfúgios para driblar a vinculação de algumas fontes de receitas, as nomeando como “contribuições”, como é o caso da Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (Cofins), dentre outras.

O direito a educação se apresenta como condição para o exercício da cidadania e como direito público subjetivo. Segundo Oliveira (*apud* Machado; Ganzelli, 2018) a CF1988 inova, também, ao criar instrumentos para garantia deste direito, como o mandado de segurança coletivo e o mandado de injunção, além da ação civil pública. A educação básica passou a ser obrigatória dos 7 aos 14 anos, sendo estendida posteriormente pela emenda constitucional (EC 59/2009) dos 4 aos 17 anos. Ela insere pela primeira vez nessa obrigatoriedade a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Mesmo consolidada essa obrigatoriedade na educação infantil, que acolhe crianças de 4 e 5 anos, em 2016, apenas 84,3% do público-alvo frequentava a escola (Machado; Ganzelli, 2018). No entanto, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 prevê, em sua Meta 1, a universalização do atendimento ao público desta etapa da educação básica.

Já o ensino fundamental teve um crescimento de 45,6% no período de 1985 a 1999, praticamente universalizando essa faixa de ensino desde a década de 1990. Mas esse fato escancarou outro problema a ser enfrentado, a regularização do fluxo, que vinha sendo comprometida pelas ainda significativas taxas de repetência ou pela entrada tardia na escola daqueles que, ou foram anteriormente excluídos ou mesmo, não haviam ingressado no sistema educacional. Assim, ao final dessa década, também se generaliza a melhoria dos índices de conclusão, destacando-se entre os entes da federação, os estados de São Paulo e Minas Gerais. Estes superaram, em grande medida, uma das maiores causas históricas que levam à exclusão, que é a falta de escolas (Oliveira, 2007).

A supressão da barreira do exame de admissão, presente na transição do ensino primário para o secundário durante década de 1960, teve impacto praticamente imediato com a rápida ampliação das taxas de acesso e, posteriormente, a ampliação do primeiro grau para oito anos, incluindo assim o antigo ginásio. Mas novamente, a

reprovação se tornara um problema para a continuidade dos estudos de boa parcela da população, sendo identificado com um problema capital em nossa educação na década de 1970. Com isso, o atendimento dos discentes de 15 a 17 anos passou de 49,7%, na década de 1980, para 83% na década de 2000, demonstrando que o acesso também foi se generalizando no ensino secundário. E mesmo distante da sua universalização, a rápida expansão demonstra que esta é uma possibilidade factível, principalmente se conseguida também a regularização do fluxo, que ainda apresentavam taxas significativas de reprovações e abandonos no país, sendo que em 2015, foram de 27,5% no primeiro, 18,1% no segundo e 11,9% no terceiro ano do ensino médio (Machado; Ganzelli, 2018; Oliveira, 2007).

Todo esse histórico demonstra o tortuoso caminho que a educação enfrentou, passando de um privilégio restrito a pouquíssimos abastados até finalmente se tornar um direito social, que vem se efetivando lentamente. No entanto, é necessário reconhecer que ainda falta um longo caminho para reconhecer “o direito à diferença de etnia, de idade, de sexo e situações peculiares de deficiência, sem abrir mão do princípio da igualdade” (Cury, 2005 *apud* Cury, 2008, p. 1195). A demora do Estado em reconhecer a educação como direito básico aprofundaram as desigualdades, que poderiam ter seus níveis minimizados se isto tivesse acontecido há mais tempo. Este demora em sua reação aprofundaram as desigualdades educacionais, que contribuíram na perpetuação das desigualdades socioeconômicas. Assim, a transmissão intergeracional de escolaridade se constitui como canal importante pela qual acontece a distribuição desigual de capital humano, com reflexos na desigualdade de renda (Lorel, 2008 *apud* Viotti *et al.*, 2017).

A expansão e evolução do sistema de ensino brasileiro se deu pela pressão das camadas populares, que somadas ao processo de transformação social, com a também tardia industrialização do país, levou à transição da maioria da população de rural para a urbana ao final do século XIX. Dessa nova configuração econômica e social, emergiram novas necessidades tanto para o Estado, que necessitava de mão-de-obra qualificada, quanto da população, que começava finalmente a ver a educação como meio de exercer plenamente sua cidadania e galgar melhores posições sociais, mesmo a educação sendo marcadamente seletiva e elitista. Como prova, Langoni (*apud* Viotti *et al.*, 2018) afirma que, entre as décadas de 1960 e 1970, 33% do aumento da desigualdade de renda se explica pela variável educação, à qual se pode

também acrescentar a relação positiva da transmissão de capital humano entre gerações.

Castro e França (2009; 2008 *apud* Araújo, 2013, p. 136) reforçam essa visão com análises em que concluem que “a situação econômica do sujeito influencia terminantemente para que este tenha ensino de qualidade e nível de escolaridade mais elevado”. Corroborando com este fato, estes autores afirmam que a escolaridade é fator determinante no acesso a empregos formais com remuneração mais altas. E prosseguem, demonstrando os vínculos de diferenças de oportunidades educacionais relativas às questões geográficas, marcadamente entre o meio urbano e o rural, onde, em 2009, um quarto da população ainda era analfabeta, ante 4,4% das zonas urbanas.

Mesmo com a crescente ampliação do sistema de ensino e quase universalização em todas as etapas da educação básica, ainda há muito o que se fazer em termos de melhorias da garantia do acesso e da qualidade na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Médio. A este último, ainda falta muito para ser universalizado. É preciso que se tenha a preocupação com a conclusão de ambos os níveis de ensino, em que a falta de qualidade se põe como um obstáculo, induzindo à reprovação e, conseqüentemente, ao abandono da escola.

Para Hasenbalg (1997 *apud* Araújo, 2013, p. 131), “o sistema educacional no Brasil funciona como um grande filtro ou peneira em matéria de distribuição de oportunidades sociais”. Este fato é demonstrado pela enorme influência da qualidade da educação sobre o posterior ingresso no mercado de trabalho. Portanto, na educação escolar ainda se configuram “filtros socioeconômicos, raciais, [de] localização (urbana, rural) e por tipo de rede escolar (pública, particular)” (Soares; Alves *apud* Araújo, 2013, p. 133). O que mostra

a face dos sujeitos de privação: classes populares traduzidas nos diversos retratos de trabalhadores manuais, migrantes do campo e de regiões mais pobres do país, negros, pardos, povos indígenas, moradores de bairros periféricos e pessoas fora da faixa etária (Cury, 2008, p. 1195).

Isso deveria levar ao entendimento de que a escola seria um lugar de possibilidades. No entanto, ela, na maioria das vezes, trabalha reproduzindo e reforçando as desigualdades socioeconômicas presentes na sociedade. Isso acontece porque muitas unidades e redes escolares permanecem presas ao modelo educacional monocultural e excludente, principalmente para os grupos sociais

historicamente oprimidos, não efetivando os direitos dessa parcela marginalizada, conforme afirma Arroyo (2015, p. 22)

Desde a proclamação do direito de todo-cada cidadão à educação e do dever do Estado de garanti-lo como direito individual, fomos aprendendo que nem todos têm sido, nem são em nossa história, reconhecidos cidadãos. Nem o Estado tem se sentido igualmente obrigado a garantir por dever direitos iguais dos feitos desiguais. Fomos percebendo que o padrão de dominação-subalternização da cidadania, do direito, da justiça e do dever do Estado continua classista, sexista e racista.

Esta colocação de Arroyo é sintomática em relação aos efeitos da exclusão escolar, que se iniciam com a debilidade de atendimento. Mas como posto ao longo dessa sessão, pouco adianta haver acesso sem que haja continuidade nos estudos. E estes também demandam qualidade e significação, através das perspectivas criadas do seu potencial de melhoria das condições sociais. Neste caso, a escola deve ser mais que uma reprodutora de conteúdo, devendo reconhecer nos discentes os futuros cidadãos, com potencial de transformarem positivamente a realidade à sua volta. No entanto, a instrumentalização política das instâncias de ensino têm trazido morosidade e, muitas vezes, incentivam o abandono dos alunos, que retroalimentaram o processo geracional de marginalização.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo trabalha com a hipótese de que as desigualdades educacionais existem e vem se mantendo ao longo do tempo com poucas variações para melhor. Diante disso, ele se propõe a analisar as seguintes dimensões das desigualdades educacionais: atendimento, recursos instalados e resultados. Para aferir estas dimensões das desigualdades, serão utilizadas técnicas de coleta e análise qualitativa e quantitativa.

As análises qualitativas se justificam pela necessidade de compreender e interpretar os fenômenos humanos e sociais contidos na educação, mais especificamente dos jovens e adultos, em idade escolar ou não. Nelas, remeteremos às possíveis origens das desigualdades que se encontram ao longo dos seus estágios de ensino e de vida, na busca de interpretar e compreender a realidade nas quais estes sujeitos estão inseridos (Tozoni-Reis, 2010). Estas interpretações serão feitas com base numa vasta pesquisa bibliográfica, que serão correlacionadas as hipóteses aqui abordadas, que são a manutenção das desigualdades das áreas historicamente desfavorecidas no processo socioeconômico do nosso estado.

Estas interpretações necessitam ser feitas através de uma base que, respeitando as diferenças inerentes ao processo qualitativo e aos objetos e sujeitos analisados, sejam minimamente comparáveis para que se determinem em que estado cada um destes se encontram. Portanto, serão utilizados dados que contemplem as dimensões a serem analisadas, com vistas a determinar o quanto as desigualdades permaneceram ou recrudesceram entre e as mesorregiões do estado e internamente a estas, dentro do período de tempo analisado. Com isso, espera-se que seja possível analisar e mensurar os cenários internos e entre as mesorregiões do estado.

Os dados que comporão os indicadores serão buscados principalmente na plataforma do Índice Mineiro de Responsabilidade Social (IMRS), e do Censo Escolar (Inep).

O IMRS, criado pela lei nº 15011 de 2004 e de responsabilidade da Fundação João Pinheiro, consiste numa importante base de dados de todos os 853 municípios do estado de Minas Gerais que mensura as diversas dimensões da vida e das políticas públicas municipais, possibilitando a construção de indicadores. Em outras palavras, a plataforma do IMRS organiza e aglutina informações numa única

base, o que favorece o monitoramento e acompanhamento das diversas ações dos governos municipais no estado (FJP, s.d.).

Já o Censo Escolar é uma pesquisa declaratória realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) junto as escolas de educação básica do país (Duarte; Braga, 2019). Ressalta-se que seus dados são calculados a partir do Censo Escolar do Inep, em comparação à população na faixa etária correspondente obtido no Censo Demográfico 2010, seguindo os parâmetros das projeções realizadas pelo IBGE para os anos posteriores.

Quando se fala da reunião dos dados em Minas Gerais, é necessário ter em mente a grande dimensão do estado, que possui 853 municípios, distribuídos em 586.528 km². Isso dá ideia da dificuldade da reunião e, conseqüentemente, tratamento e análise dos dados deste vasto estado, principalmente quando se leva em consideração as distintas realidades encontradas de norte a sul (IBGE, 2023).

Tratando especificamente das técnicas de coleta e análise de dados deste estudo, há que se considerar que outros estudos de desigualdades educacionais utilizaram técnicas de mensuração diferentes daquelas aqui utilizadas. Por exemplo, Duarte e Braga (2019) utilizaram o agrupamento das 17 variáveis de insumos e equipamentos escolares gerando referências numéricas, discretas e ordinais, onde foi aplicada a análise fatorial pelo método das componentes principais, com rotação ortogonal. Com isso, buscou-se aferir a influência da infraestrutura escolar no desempenho educacional, agrupadas em três principais grupos (serviços públicos, instalações e dependências e equipamentos).

Outro exemplo de estudo das desigualdades educacionais foi produzido por Érnica e Rodrigues (2020). Eles se utilizaram de uma adaptação da metodologia para calcular os níveis de aprendizagem e desigualdades de aprendizagem proposta por Soares *et al.* (2019). Nela, se aplicam medidas estatísticas que permitem a comparação de distribuições de desempenho em provas padronizadas de grupos de estudantes, tendo como resultados as chances de um determinado grupo de indivíduos aprender mais ou menos.

Por sua vez, no trabalho de Ribeiro (2011), “a desigualdade de oportunidades educacionais é mensurada pelo efeito de uma série de variáveis independentes, com características dos indivíduos e das instituições de ensino”. Elas foram classificadas em quatro grupos que levam em consideração as condições econômicas da família, como o seu “capital cultural”, sua estrutura, qualidade do

ensino dos pais e coorte de nascimento, além das características demográficas dos indivíduos.

Apesar das técnicas e das formas de identificação e mensuração das desigualdades serem específicas em cada um dos estudos, eles trazem contribuição para formação desta comunidade acadêmica que se propõe a entender e pressionar o Estado brasileiro a superá-las. É neste contexto que se insere este estudo, como parte desta comunidade.

Tratando especificamente das dimensões de desigualdade educacional trabalhada neste estudo, para a de *atendimento escolar*, foram utilizados os seguintes indicadores: taxas de atendimento, escolarização líquida e o percentual de matrículas no ensino médio em tempo integral (EMTI) para jovens tidos como a faixa etária adequada, que vai de 15 a 18 anos de idade, nas escolas que oferecem o ensino médio regular por mesorregião. Também foi utilizado a taxa de pessoas de 18 anos ou mais de idade na EJA – médio, para a composição de dados nesta modalidade de ensino.

A *taxa de atendimento escolar*, pela definição do INEP “expressa o percentual da população que se encontra matriculada na escola, em determinada idade ou faixa etária” (Brasil, 2004, p. 12), se baseando em uma declaração da população e não refletindo necessariamente o número de matrículas da rede de ensino local. Esta taxa é útil por permitir avaliar a capacidade do sistema de ensino de manter as crianças, adolescentes e jovens nas escolas.

A *taxa de escolarização líquida* “expressa o percentual de pessoas matriculadas em determinado nível de ensino na idade ou faixa etária teoricamente adequada a esse nível em relação à população na faixa teoricamente adequada ao mesmo nível de ensino” (Brasil, 2004, p. 12). Indica, portanto, a porcentagem da população na faixa etária matriculada no nível de ensino adequado.

O *percentual de matrículas no EMTI* é a “razão entre o total de matrículas no ensino médio em tempo integral e o total de matrículas no ensino médio” (FJP, s.d.). A consideração do que é tempo integral se refere às turmas presenciais com 7 ou mais horas de duração ou com carga menor, desde que as atividades complementares somem 7 ou mais horas de ensino. Este indicador posteriormente será cruzado com outros indicadores para aferir os recursos instalados e outros indicadores relativos à qualidade do ensino.

E por último, a *taxa de pessoas de 18 anos ou mais na EJA – médio*, que é composta pela razão entre o número de pessoas com 18 anos ou mais, matriculadas no EJA para o ensino médio, e a população total estimada para essa faixa etária, multiplicado por cem. Este indicador pode dar indícios da situação educacional dos jovens e adultos em sua tentativa de recolocação no mundo acadêmico e/ou profissional.

Para a identificação da dimensão *recursos instalados* foram utilizados os seguintes indicadores: taxa de escolas com acesso à internet em banda larga; a quantidade de alunos por computador e por sala; o percentual de docentes com cursos superiores que lecionam no ensino médio e o percentual de docentes com formação superior adequada para lecionar na mesma disciplina que leciona no ensino médio, identificada no IMRS como Grupo 1.

Com o acesso à internet praticamente universalizado nas escolas mineiras, decidiu-se recorrer de alguma forma de tentar aferir a qualidade prestada neste serviço, resultando na *taxa de escolas com acesso à internet de banda larga*. Mesmo entendendo que o acesso à banda larga seja insuficiente para este objetivo, entende-se que este indicador seja capaz de demonstrar mais do que o acesso, mas um mínimo de qualidade e usabilidade da internet para fins educativos. Este indicador é resultante da divisão do total de escolas que possuem acesso à banda larga pelo número total de escolas por mesorregião, multiplicados por cem. Os dados utilizados neste indicador foram obtidos através do Censo Escolar dos anos levados em consideração neste trabalho.

Com a mesma base de dados, dividiu-se os dados da *quantidade de computadores de mesa (desktop) em uso pelos alunos* pelo número total de jovens matriculados nas mesorregiões, multiplicados por cem. A ideia deste indicador é de colocar o computador como instrumento de aprendizagem, instrumentalizada pela internet e pelos programas que podem elevar o nível de instrução e a conectividade com várias outras atividades, tanto acadêmicas quanto profissionais. A escolha do desktop como indicador se deve também por sua maior difusão nas escolas.

O *percentual de docentes com curso superior que lecionam no ensino médio* é a razão entre docentes com graduação e o total de docentes neste nível de ensino, se referindo aos indivíduos que estavam em efetiva regência de classe na data de referência de cada um dos respectivos Censos Escolares (FJP, s.d.). De forma análoga, o *percentual de docentes com formação classificada como grupo 1 no Ensino*

Médio contabiliza a atuação dos professores em cada turma e disciplina que atuam. Estes dois indicadores demonstram a adequação da formação docente para as turmas e disciplinas que lecionam, sendo os profissionais enquadrados no grupo 1, aqueles com formação superior de licenciatura ou bacharelado, com complementação pedagógica na mesma área da disciplina que lecionam (FJP, s.d.).

E para identificar os *resultados*, serão verificadas as taxas de distorção idade/série do ensino médio e as taxas de transição (promoção, evasão, repetência, abandono e migração para o EJA). Todos estes dados são do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

A *taxa de distorção idade/série*, num sistema educacional seriado como o brasileiro, expressa o percentual de alunos em cada série, com idade superior à recomendada. Este indicador permite identificar a idade adequada para cada série (Brasil, 2004).

Em conjunto com esta, as *taxas de transição ou promoção escolar* (taxas de promoção, reprovação, evasão, repetência, abandono e migração para o EJA), também conhecida como fluxo escolar, representam a movimentação dos alunos entre as séries, em consecução, de um ano para o outro (FJP, s.d.; Brasil, 2004). Essas taxas também expressam o quanto o sistema escolar conflui, retém ou mesmo afasta os jovens de seus domínios pelos mais variados fatores.

Além destes indicadores, foi utilizado o *Índice de Qualidade da Educação para o 3º ano do Ensino Médio*, baseado no Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), que compõe o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE). O objetivo deste programa é verificar o nível de aprendizagem ao final de cada etapa estudantil, sendo os anos finais dos dois segmentos do Ensino Fundamental (5º e 9º ano do Ensino Fundamental) e no final do Ensino Médio.

Para tratamento dos dados, será utilizada uma metodologia utilizada por Pires e Gomide (2014) para análise dos programas federais. Neste caso, os dados serão agrupados em tercís, que serão categorizados uns em relação aos outros em um contínuo a partir dos níveis (baixo, médio e alto) de desigualdade. Os dados serão trabalhados da seguinte forma: serão agrupados dos mais baixos para os mais altos; o dado mais alto será subtraído do mais baixo; o resultado será dividido por três. Neste momento tem-se o valor que será adicionado para formar os tercís (Saraiva; Couto, 2023).

Desta forma, ao indicador mais baixo será adicionado o valor de referência, e o resultado da soma formará o tercil mais baixo. Em seguida, do resultado da soma do último valor mais alto do tercil mais baixo com o valor de referência, será definido o tercil médio. Por fim, o tercil alto inclui o último valor do médio, adicionado do valor de referência. Cada um dos tercís incluirá um conjunto de municípios que serão agrupados a partir dos seus indicadores. Assim, para cada mesorregião, será possível identificar o agrupamento baixo, médio, alto e, com isso, ver aquelas que estão em condições melhores e piores. Ressalta-se que esta técnica favorece a comparação inter e entre as mesorregiões, atenuando as distorções que podem ocorrer dos dados, já que se tratam de projeções sobre os dados das médias municipais.

Além da identificação das desigualdades, este estudo irá averiguar a influência das políticas do EMTI e da EJA na sua superação nas mesorregiões do estado. Para isso, em cada uma das mesorregiões será aferido a taxa de atendimento, o número de escolas que oferecem estes programas e como os dados se comportam no espaço temporal definido. Com isso, espera-se identificar o esforço do governo de Minas Gerais para superá-las. No entanto, é possível que os dados mostrem que as medidas são insuficientes e até contribuam para manutenção das desigualdades educacionais.

Para verificar o comportamento das desigualdades será utilizado o seguinte recorte temporal: 2010, 2015 e 2019. Este período, apesar de curto em termos educacionais, inclui o período em que o país, de uma maneira geral, experimentava um grande crescimento econômico com redução das desigualdades socioeconômicas (Neto, 2014), sucedido pela mudança de agenda desenvolvimentista pelo rigoroso ajuste fiscal (De Toni; Cerqueira, 2018) e, posteriormente, pelo governo de extrema direita que atuou para acelerar o desmonte das políticas sociais no país. Ademais, optou-se por não enquadrar o período atípico de ocorrência da pandemia da Covid-19, que afetou o comportamento de vários indicadores, requerendo uma atenção mais aprofundada para sua interpretação.

A intenção, com isso, é identificar em momentos distintos o comportamento das dimensões aqui abordadas e também, dos dois programas, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio de Tempo Integral.

5 ANÁLISE DE DADOS

Esta seção é dedicada a análise dos dados encontrados pela pesquisa. Ela inicia com caracterização das mesorregiões do estado de Minas Gerais. Os dados apresentados tentam mostrar como estão configuradas as desigualdades socioeconômicas entre as mesorregiões e internamente a elas.

5.1 As mesorregiões de Minas Gerais e suas características

Historicamente, Minas Gerais é um estado de destaque no cenário nacional, pois além de sua privilegiada extensão e posição geográfica, que liga três regiões brasileiras (sudeste, centro-oeste e nordeste), o estado faz também fronteira com as duas maiores economias do Brasil – São Paulo e Rio de Janeiro – ficando atrás apenas destes estados em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) nacional, com média histórica sempre próxima de 10% de participação (Araújo, 2009; BCB; 2018; IBGE, 2023).

Além disso, o estado é dotado de recursos naturais, e sua grande diversidade socioeconômica remonta aos tempos do Brasil Império, quando, principalmente no período do ciclo do ouro, o estado teve a maior população e o maior sistema escravista regional do país, que representava grande dinamicidade econômica e de circulação mercantil interna e externa à época. Assim, formou-se no entorno da atividade principal, a mineração, concentrada no centro da então capitania, um complexo dinâmico de atividades secundárias e terciárias de suporte, surgindo atividades agrícolas, pecuárias, comerciais, dentre outras; situadas em regiões periféricas, mas atraídas para atendimento ao polo minerador. O declínio do ciclo do ouro representa a desarticulação e o enfraquecimento da economia mineira, que desprovida de um centro que as integrasse, viu seus polos regionais se conectarem, tanto econômica quanto culturalmente, a outras capitanias, principalmente São Paulo, Rio de Janeiro e Goiás (Araújo, 2009; Godoy, 2009; Evangelista, 2016).

Esse processo também fez com que a economia mineira, antes pujante, ficasse à margem do processo de desenvolvimento nacional até o final da década de 1960, quando o estado apresentava um crescimento significativo de sua população urbana. Mas a incapacidade das cidades mineiras de absorverem a mão de obra que vinha do campo, fez com que o estado se caracterizasse como um dos principais

fornecedores de mão de obra para outras economias do sudeste, principalmente para São Paulo.

Esse quadro começa a se reverter a partir da década de 1970, quando o Governo Federal estabelece políticas de desconcentração industrial que, somados à percepção de atraso do governo de Minas Gerais em relação às outras economias do país, resultaram nos planos de modernização de suas atividades através da concessão de incentivos fiscais, atraindo indústrias, principalmente para os municípios com eixos rodoviários já estabelecidos. Nesse processo, ocorreu a diversificação, adensamento e consolidação da estrutura industrial mineira, concentrada em certas zonas que detinham um grau de autonomia bastante elevado, resultando em uma baixa integração regional. Esse zoneamento se refletiu também na divisão territorial do trabalho, que se relaciona ao tamanho dos mercados nessas regiões e têm grandes consequências sobre as condições de vida de cada uma destas áreas, principalmente daquelas que os mercados de trabalho eram menores – notadamente as porções norte do estado – , limitando a geração de renda das cidades e, principalmente, das áreas rurais, que acabavam migrando temporariamente para áreas de corte de cana-de-açúcar, principalmente em São Paulo (Araújo, 2009; Godoy, 2009; Pereira; Hespanhol, 2015; Evangelista, 2016).

Com isso, Minas Gerais foi reconquistando espaço no cenário nacional, apresentando, a partir da década de 1970, crescimento econômico acima da média do país. Mas as já mencionadas autonomias de cada uma das zonas formadas e a fraca articulação entre estas por parte do Governo Central deixaram marcas profundas, que se refletem até os dias de hoje no desenvolvimento desigual entre as regiões. Destarte, considerando as mudanças das dinâmicas econômicas e sociais, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realiza um recorte das regiões de acordo com certas características e semelhanças entre estas zonas.

Criado em janeiro de 1938, o IBGE substituiu o Instituto Nacional de Estatística (INE), inaugurado dois anos antes, em 1936. Subordinado diretamente à presidência da República, o instituto nasce no período do Estado Novo, que à época empreendeu grande centralidade política. Operando como órgão deliberativo e executivo, o IBGE desempenhou papel central na organização territorial do país e subsidiou intervenções estatais, através do estabelecimento do sistema estatístico e geográfico no âmbito das administrações federal, estadual e municipal, além da regularização toponímia dos municípios e da classificação dos tipos de localidades

brasileiras. Este último representou um dos papéis mais relevantes do instituto, quando estabeleceu as divisões regionais do território brasileiro, delimitando tanto as regiões da federação quanto as mesorregiões e microrregiões geográficas dos estados (Diniz, 2006).

Em Minas Gerais, a retomada do crescimento se deu, dentre outros fatores, pela articulação política em torno da concepção e efetivação de projetos para o desenvolvimento regional, que redefiniu o aparato estatal e reorganizou a máquina administrativa, criando o Sistema Estadual de Planejamento, o qual concebeu a Fundação João Pinheiro (FJP) (Drumond, 2019). Posto como um dos atores centrais neste processo, a FJP foi criada em 1969, tendo entre suas atribuições o apoio técnico ao Sistema Estadual de Planejamento e demais sistemas operacionais de Minas, além da realização de projetos de pesquisa, consultorias e sistematização de informações estatísticas que reflitam a realidade estadual nos aspectos socioeconômicos. Entre várias destas atribuições, análises e sistematizações, a FJP desenvolveu estudos que visam contribuir nas intervenções do governo estadual, produzindo uma série de propostas que, somadas às elaboradas pelo IBGE desde 1941, somam oito regionalizações do Estado de Minas Gerais (FJP, 1992; Diniz, 2006).

A primeira divisão proposta pela FJP para fins de planejamento aconteceu em 1973. À época, o IBGE, que estava em sua terceira divisão (zonas fisiográficas, de 1941 e microrregiões homogêneas, de 1969) havia proposto a divisão dos estados em regiões funcionais urbanas. O objetivo era que estas divisões servissem para o desenvolvimento de políticas locais, apresentando 718 centros urbanos no país, classificados em quatro níveis: centros metropolitanos, centros regionais, centros sub-regionais e centros locais. Já a divisão proposta pela FJP, calcada na divisão de microrregiões homogêneas do IBGE, tentou agrupar as 46 microrregiões detectadas no estado em 8 grandes regiões, visando subsidiar o planejamento do desenvolvimento econômico e social das mesmas. Como critérios na adoção desta divisão, o estado visou

A funcionalidade dentro de uma estratégia de desenvolvimento, que cada região apresentasse características próprias de potencialidades, problemática de tipo de vinculação com outras áreas; capacidade potencial para integrar-se economicamente e a presença de fatores de caráter institucional (Minas Gerais, 1973 *apud* Diniz, 2006).

Estas oito grandes regiões internas do estado, admitindo certa arbitrariedade na delimitação de suas fronteiras, respeitaram os limites municipais em

vista do manutenção das estatísticas disponíveis. Além disso, as proposições das divisões foram construídas com base em suas potencialidades econômicas futuras, com o intuito de se tornar atemporal, e não em função da realidade da época.

Baseando-se novamente na nova divisão do Brasil feitas pelo IBGE, em 1990 – que determinou 12 mesorregiões e 66 microrregiões geográficas em Minas Gerais –, e atendendo às demandas da Secretaria de Planejamento do Estado de Minas Gerais (SEPLAN-MG), além de um estudo da própria FJP de 1988, a nova divisão do estado em regiões de planejamento foi concluída em 1992. Os objetivos desta nova divisão era o de aliar os interesses políticos-administrativos e econômicos-sociais, atendendo e ordenando as diferentes demandas advindas dos órgãos regionais com vistas a maximizar a eficiência e eficácia na alocação dos recursos. Isto resultou em 10 regiões de planejamento, duas a mais que no trabalho anterior, atendendo às necessidades de planejamento e de otimização para a aplicação de recursos, agregando fatores técnicos aos políticos-administrativos demandados pelas regionais (FJP, 1992; Diniz, 2006).

Contando com a colaboração do Instituto de Geociências Aplicadas (IGA), a FJP, em parceria com a SEPLAN-MG realiza, em 1996, mais uma divisão das regiões administrativas do estado, em vista da necessidade de descentralização das atividades governamentais para aumentar a eficiência de seu atendimento à população. Buscando simplificar dentro das possibilidades a complexa realidade do estado, o processo de divisão espacial em regiões administrativas respeitou a divisão em microrregiões geográficas feitas pelo IBGE, em 1990, objetivando democratizar o acesso das populações regionais aos serviços públicos, tornar mais ágil esta prestação de serviços, incentivar a cultura e preservar as tradições de cada região, entre outros. Para o agrupamento das microrregiões, utilizou-se principalmente duas grandezas: massa econômico-social, que leva em consideração o censo demográfico de 1991; e distância entre os elementos de regionalização, que considera as distâncias rodoviárias entre os elementos da regionalização. Consideradas as análises, foram implementadas 22 Regiões Administrativas em Minas Gerais, redefinidas posteriormente, em atendimento às necessidades políticas administrativas, em 25 unidades, 15 a mais que na divisão anterior, sendo também a divisão que mais perdurou entre as já realizadas, tanto pela FJP, quanto pelo IBGE (FJP, 1995; Diniz, 2006).

Para a caracterização das mesorregiões do estado, é importante retomar a definição encontrada na publicação “Estrutura Espacial do Estado de Minas Gerais”, feita em 1988 pela Fundação João Pinheiro, que considera como mesorregião

Uma área individualizada, em uma Unidade da Federação, que apresenta formas de organização do espaço geográfico definidas pelas seguintes dimensões: o processo social como determinante, o quadro natural como condicionante, e a rede de comunicação e de lugares, como elemento de articulação espacial. Estas três dimensões possibilitam que o espaço delimitado como mesorregião tenha uma identidade regional (FJP, 1992, p.9).

Ao colocar o processo social como determinante, podemos inferir que, mesmo diante da heterogeneidade apresentada pelo estado de Minas Gerais, algumas regiões terão aspectos semelhantes, ainda que minimamente, moldados ao longo do tempo por sua maior ou menor dependência econômica entre os municípios e um centro convergente. Estas cidades-polo, além da preponderância econômica, muitas vezes influem significativamente na cultura destes municípios, incidindo muitas vezes de forma significativa nas manifestações das políticas públicas que os afetam direta e indiretamente.

A conformação dos territórios, dentro destas perspectivas, agrupou características semelhantes das 12 mesorregiões e das 66 microrregiões do Estado. Assim, foi feita uma proposta de regionalização da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE) para a composição da Pesquisa da Atividade Econômica Regional (PAER), de 1998. Nela, é feita uma diferenciação, como mostram Amano e Rocha (2019), de acordo com suas atividades econômicas predominantes, que destacaremos após a classificação das mesorregiões em alguns aspectos socioeconômicos listadas na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 – Classificação Socioeconômica das mesorregiões de Minas Gerais.

Mesorregiões (2010)	Renda Per Capta	GINI ¹	% Extrema Pobreza (até R\$ 140,00)	% Pobreza (até R\$ 255,00)	% Pobreza e Extrema Pobreza	Analfabetismo pessoas 15 anos ou mais	% Ensino Fundamental Incompleto (15 anos ou mais)	IDHM ²
Campo das Vertentes	MÉDIO	MÉDIO	BAIXO	MÉDIO	MÉDIO	BAIXO	BAIXO	ALTO
Central Mineira	MÉDIO	ALTO	BAIXO	BAIXO	BAIXO	BAIXO	MÉDIO	MÉDIO
Jequitinhonha	BAIXO	MÉDIO	ALTO	ALTO	ALTO	ALTO	ALTO	BAIXO
Metropolitana de Belo Horizonte	MÉDIO	MÉDIO	BAIXO	MÉDIO	BAIXO	BAIXO	BAIXO	ALTO
Noroeste de Minas	MÉDIO	BAIXO	MÉDIO	MÉDIO	MÉDIO	BAIXO	BAIXO	MÉDIO
Norte de Minas	BAIXO	BAIXO	ALTO	ALTO	ALTO	ALTO	MÉDIO	BAIXO
Oeste de Minas	ALTO	ALTO	BAIXO	BAIXO	BAIXO	BAIXO	MÉDIO	ALTO
Sul/Sudoeste de Minas	ALTO	ALTO	BAIXO	BAIXO	BAIXO	BAIXO	BAIXO	ALTO
Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba	ALTO	MÉDIO	BAIXO	BAIXO	BAIXO	BAIXO	BAIXO	ALTO
Vale do Mucuri	BAIXO	BAIXO	ALTO	ALTO	ALTO	ALTO	MÉDIO	BAIXO
Vale do Rio Doce	BAIXO	BAIXO	MÉDIO	ALTO	ALTO	MÉDIO	ALTO	BAIXO
Zona da Mata	MÉDIO	MÉDIO	MÉDIO	MÉDIO	MÉDIO	BAIXO	MÉDIO	MÉDIO

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do IMRS, IBGE e IPEA.

- i. **Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH):** além de conter a única região metropolitana do Estado e ter seu centro administrativo, a região se destaca na produção industrial, principalmente na indústria de transformação, que cresceu mais acentuadamente durante a década de 1970, quando se instalou a maior parte do parque automotivo e a cidade industrial. Devido a essa dinâmica, o setor terciário também tem grande relevância. Ademais, se destacam na região a mineração e os serviços complexos, além da refinaria da Petrobrás.
- Por conter historicamente o maior contingente populacional, a região apresenta grandes disparidades entre seus municípios, que se refletem em números intermediários se comparado às outras regiões do Estado, com destaque para o comparativamente baixo percentual de analfabetos acima dos quinze anos.

¹ O índice de GINI é um instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo, apontando a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Numericamente, varia de zero, que representa a situação de igualdade, a um, onde a riqueza se concentra em poucas pessoas (Ipea).

² O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é uma medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda. O índice varia de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano (PNUD).

- ii. **Vale do Rio Doce:** contrastada por duas regiões internas, sendo uma delas mais desenvolvida economicamente, o Vale do Aço, que concentra importante produção siderúrgica na região; e uma mais estagnada, baseada principalmente na monocultura de eucalipto, voltada à exportação, resultando num crescimento menor que o esperado para a região.
As disparidades internas desta região incidem nos altos índices de pobres e extremamente pobres e no também alto percentual de jovens e adultos com o ensino médio incompleto, resultando numa baixa renda per capita.
- iii. **Triângulo Mineiro / Alto Paranaíba:** a região se destaca pela produção agrícola, com terras férteis e clima favorável, e seu crescimento também foi favorecido pela expansão da fronteira agrícola e desconcentração industrial paulista. Na microrregião do Alto Paranaíba, a modernização da agricultura e a industrialização são o seu marco, destacando-se também pela produção de fertilizantes.
Esta é a mesorregião com a maior renda per capita e também, a que apresenta o maior IDHM, além dos menores percentuais de extrema pobreza, pobreza e de jovens e adultos com o fundamental incompleto no estado.
- iv. **Sul / Sudoeste:** tendo seu crescimento por muitos anos associado ao café, a região recentemente se dinamizou e tem atraído diversas empresas por sua privilegiada localização, de fácil acesso tanto para Belo Horizonte, São Paulo e Rio de Janeiro, que foi potencializado pela duplicação da rodovia Fernão Dias, além da mão de obra qualificada. A região também se destaca pelo polo tecnológico e eletrônico, capitaneados pelo município de Santa Rita do Sapucaí.
Tida como a segunda mesorregião mais importante do Estado, o Sul/Sudoeste de Minas apresenta apenas o percentual de jovens e adultos com o fundamental incompleto próximo à Região Metropolitana. Os demais números são substancialmente melhores, destacando-se o baixo percentual de pessoas que vivem em extrema pobreza, o terceiro menor, e a renda per capita, a terceira maior do Estado.

- v. **Oeste de Minas:** com características que remetem à Região Metropolitana de Belo Horizonte, a região é centrada na produção de bens intermediários, sendo um polo produtivo bastante diversificado, com presença marcante também das indústrias de alimentos, têxtil, bebidas e a siderurgia, que é sua principal atividade econômica. Mas as características com a Região Metropolitana não se refletem nos demais índices, já que a região apresenta a segunda maior renda per capita; o segundo melhor IDHM e o menor percentual de extremamente pobres, além do melhor índice de GINI e mais baixo percentual de analfabetos com mais de 15 anos de idade em Minas Gerais.
- vi. **Zona da Mata:** a região é mais voltada para as atividades industriais, com destaque para o município de Juiz de Fora e seu entorno, que possuem mão de obra qualificada, boa infraestrutura urbana, além de um distrito industrial. A maior produção da região advém do setor siderúrgico, mas o setor automotivo também traz grandes retornos e dinamicidade para a região. Como esta é também uma região que apresenta disparidades, a renda per capita está abaixo das principais mesorregiões de Minas, apresentando, como a maioria dos índices sociais, posição intermediária.
- vii. **Campo das Vertentes:** a região apresenta concentração de atividades em três polos principais, representados pelos municípios de Barbacena, Lavras e São João Del Rei. E estas confluem-se no setor de serviços e no setor industrial, que centralizam o maior percentual de sua produção, com uma pequena participação também da agropecuária. Assim como a mesorregião da Zona da Mata, o Campo das Vertentes apresenta índices sociais intermediários, com destaque para o baixo percentual de analfabetos acima de 15 anos, o segundo menor índice do Estado, e para a renda per capita maior que a da região supra citada.
- viii. **Central Mineira:** boa parte das atividades industriais da região advém da extração de minério de ferro e outros minerais, metálicos ou não metálicos, como na extração de cal ou na produção de refratários e cimentos.

A renda per capita é muito próxima da Região Metropolitana de Belo Horizonte, mas os índices de extrema pobreza e pobreza são menores. Em compensação, o percentual de analfabetos e dos que não completaram o ensino fundamental básico a partir dos quinze anos está acima da RMBH.

- ix. **Noroeste:** na porção norte do Estado – a de menor expressão econômica – esta é a região mais desenvolvida, com predomínio de atividade agropecuária e a recente chegada de indústrias da extração mineral e siderurgia em grande porte, além de indústrias de beneficiamento de grãos, que em trazido certa transformação à região. Por conta disso, a região apresenta uma renda per capita acima, e menor percentual de extremamente pobres e pobres em relação a mesorregiões de mais destaque, como a da Zona da Mata. Além disso, apresenta percentual de jovens e adultos analfabetos condizente com seu entorno, e de jovens e adultos que não completaram o ensino fundamental condizente com a RMBH.
- x. **Norte:** nesta região há o predomínio da pecuária extensiva, ligada à presença de empresas frigoríficas e de processamento de couro, com investimentos concentrados principalmente no polo de Montes Claros. Além disso, há também a pecuária de subsistência. Ainda assim, é a mesorregião que apresenta a menor renda per capita e a segunda maior proporção de extremamente pobres entre todas do Estado. Mesmo apresentando o terceiro maior número de analfabetos, possui mais jovens e adultos com o ensino fundamental completo que as mesorregiões do Jequitinhonha e dos Vales do Mucuri e Rio Doce.
- xi. **Jequitinhonha:** as duas últimas regiões apresentadas são as menos desenvolvidas de Minas Gerais. Nesta região há o predomínio da pecuária de corte e uma agricultura de alimentos básicos. Isso se reflete na segunda menor renda per capita, segundo maior índice de pessoas em condição de pobreza e segundo maior percentual de jovens e adultos que não completaram o ensino fundamental do Estado.
- xii. **Vale do Mucuri:** o destaque da região é o polo de Teófilo Otoni, tido como o único que possui atrativos para investimentos devido a sua infraestrutura e plantas relevantes.

É a região mais precária em Minas, apresentando praticamente 85% das pessoas em condição de pobreza e extrema pobreza, assim como o maior índice de GINI entre todas as mesorregiões. Além disso, possui o maior percentual de analfabetos acima dos 15 anos de idade, e quase 67% dos jovens e adultos não completaram o ensino fundamental.

5.2 Desigualdade de acesso

O acesso e permanência ao ensino no Brasil se desenvolveu de maneira seletiva, marcada pelo elitismo e, com isso, trouxe consequências que são refletidas até os dias de hoje nas desigualdades de oportunidades, principalmente dos grupos marginalizados. Mesmo afirmando desde a primeira Constituição, em 1824, a garantia gratuita à instrução primária, a educação era condicionada aos poucos cidadãos livres e abastados, e o Estado pouco fez por décadas para modificar esse quadro. Além disso, a própria população, vivendo em uma economia de base agrícola, assentada sobre o latifúndio e a monocultura, não tinha a percepção da educação como fator necessário (Romanelli, 1986 *apud* Flach, 2009).

Essa percepção só mudou com o início do processo de urbanização, quando a população começou a ver na educação uma oportunidade de ascensão social, e os setores produtivos emergentes necessitavam de mão de obra qualificada. Nessa mesma época, uma idealização do ensino como propulsor do progresso e desenvolvimento desencadeou um entusiasmo pela educação, vindo a consubstanciar, quase uma década depois, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. A partir daí, o acesso da educação no país cresceu, ano após ano, até que, na Constituição de 1988, se tornou “um direito social fundante da cidadania e o primeiro na ordem das citações” (Cury, 2002 *apud* Flach, 2009, p. 510), praticamente universalizando o acesso à educação básica quase dez anos depois, sendo que hoje em dia, praticamente todas as pessoas em idade escolar na educação básica estão recebendo educação formal (Ribeiro, 1992; Oliveira & Araújo, 2005; Flach, 2009; Saviani, 2013).

Mokate (2000) afirma que a igualdade de acesso, cobertura e insumos se referem a uma igualdade frente aos serviços, ou interna a estes. Sustenta ainda que:

La igualdad de insumos en la entrega de los servicios o en la ejecución de un programa, aún combinada con igualdad de acceso, no puede

garantizar igualdad en los resultados del servicio, o sea, externo al servicio.

Consequentemente, o acesso aos insumos não determinam completamente seus possíveis efeitos e impactos num determinado programa, pois dependem também das condições em que os diversos grupos se encontram quando os acessam. A autora cita como exemplo o serviço de educação básica, comparando o acesso às escolas em zonas rurais com escolas em zonas de baixa densidade populacional, ambas, parte de um programa de educação de padres. Colocando-as com os mesmos insumos e a mesma relação entre alunos e docentes, estes últimos tendo as mesmas qualificações que seus pares das zonas urbanas. Mesmo nessas condições, Mokate reitera que os resultados de aprendizagem podem não ser iguais, dadas as possíveis externalidades presentes na prestação do serviço, como o perfil nutritivo mais deficiente dos alunos da zona rural, a possibilidade de acesso dos alunos da zona urbana a outros materiais didáticos em casa e até mesmo se os padres contam com uma formação que possam ajudar os alunos com suas tarefas, a despeito da ajuda familiar. Com base nessas externalidades, a autora infere que não se pode esperar que os alunos das zonas rurais logrem os mesmos níveis de aprendizado dos alunos das zonas urbanas. No entanto, a equidade nos insumos é condição necessária e insuficiente para o melhor desempenho escolar.

Nessa análise, trazendo para a realidade do estado de Minas Gerais, também podemos inferir que não se pode esperar que alunos de regiões menos desenvolvidas, que foram marginalizadas ao longo do processo histórico, logrem os mesmos resultados daqueles alunos residentes em regiões que tiveram certos benefícios, seja por sua localização, fronteira com localidades mais desenvolvidas, seja pelo favorecimento com políticas governamentais ou até mesmo por questões naturais, como clima e fertilidade do solo.

Ainda em referência à análise de Mokate, os insumos podem ser entendidos como os bens educacionais propiciados pelas escolas. Estes deveriam ser aferidos pela taxa de atendimento aos adolescentes na faixa etária adequada ao seu nível de ensino, que no Ensino Médio, vai dos 15 aos 17 anos de idade (Tabela 2). Identificar a oferta insumos escolares é útil para demonstrar a garantia das condições fundamentais de acesso da população jovem a uma educação com o mínimo de qualidade. Eles influenciam no atendimento, pois ter prédios escolares com o mínimo de estrutura, com equipamentos adequados na quantidade e qualidade necessárias

ao aprendizado, é condição que atrai os estudantes e familiares para buscarem as escolas para as crianças e adolescentes e mostram o comprometimento dos gestores públicos com a educação escolar. Em relação ao atendimento, quando se compara as mesorregiões do estado, nota-se que, ao longo do tempo, apenas Jequitinhonha, Norte de Minas, Noroeste de Minas, Vale do Mucuri e Vale do Rio Doce apresentaram melhora após 2010, com esta última sendo a única a passar de baixo para médio nos outros anos. As demais mesorregiões ou mantiveram a média ou tiveram queda no comparativo, como na RMBH, que passou de alto nos anos de 2010 e 2015, para baixo no ano de 2019.

Tabelas 2 e 3 – Taxas de atendimento escolar no ensino médio tradicional³ e de escolarização líquida do ensino médio tradicional⁴

Mesorregiões	2010	2015	2019
Campo das Vertentes	BAIXO	BAIXO	BAIXO
Central Mineira	BAIXO	BAIXO	BAIXO
Jequitinhonha	MÉDIO	ALTO	ALTO
Metropolitana de Belo Horizonte	ALTO	ALTO	MÉDIO
Noroeste de Minas	MÉDIO	ALTO	ALTO
Norte de Minas	BAIXO	ALTO	ALTO
Oeste de Minas	MÉDIO	BAIXO	BAIXO
Sul/Sudoeste de Minas	MÉDIO	MÉDIO	BAIXO
Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba	BAIXO	BAIXO	BAIXO
Vale do Mucuri	BAIXO	ALTO	ALTO
Vale do Rio Doce	BAIXO	MÉDIO	MÉDIO
Zona da Mata	BAIXO	BAIXO	BAIXO

Mesorregiões	2010	2015	2019
Campo das Vertentes	MÉDIO	MÉDIO	BAIXO
Central Mineira	MÉDIO	BAIXO	BAIXO
Jequitinhonha	BAIXO	ALTO	ALTO
Metropolitana de Belo Horizonte	MÉDIO	MÉDIO	MÉDIO
Noroeste de Minas	ALTO	ALTO	ALTO
Norte de Minas	MÉDIO	ALTO	ALTO
Oeste de Minas	MÉDIO	MÉDIO	BAIXO
Sul/Sudoeste de Minas	ALTO	MÉDIO	BAIXO
Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba	MÉDIO	BAIXO	BAIXO
Vale do Mucuri	BAIXO	MÉDIO	ALTO
Vale do Rio Doce	MÉDIO	MÉDIO	MÉDIO
Zona da Mata	BAIXO	BAIXO	BAIXO

Fonte: elaboração própria a partir dos dados do IMRS.

Apesar do decréscimo do atendimento, a escolarização líquida (Tabela 3), que representa a adequação etária dos jovens em relação ao nível de ensino em que estão matriculados, vem aumentando de forma significativa ao longo do período analisado. Aqui, novamente se destacam as mesorregiões do Noroeste de Minas e Vale do Mucuri, além da mesorregião do Jequitinhonha, que passou da mais baixa

³ Esta taxa é dada pela razão entre o número de pessoas de 15 a 17 anos de idade matriculadas em qualquer nível de ensino e a população total nessa faixa etária, multiplicada por 100 (FJP, s.d.). Para este cálculo, foi feita a média da taxa de todas as mesorregiões em cada ano, levando em consideração seus municípios e, posteriormente, feita a divisão por três da diferença da maior e menor média, que fornece um índice ao qual será somado à menor média e, a este novo número, somado novamente o índice, de maneira sucessiva, para que se formem os tercís.

⁴ Esta taxa é calculada de forma análoga, com a ressalva que leva em consideração apenas as matrículas do ensino médio, sem considerar a adequação idade-série. O cálculo dos tercís entre as mesorregiões segue a mesma lógica descrita no item anterior.

taxa de escolarização líquida para um das mais altas entre as mesorregiões do estado. Este indicador pode demonstrar que vem ocorrendo uma correção no padrão de atendimento escolar para os jovens nas regiões menos favorecidas. Já a estabilidade deste indicador nas outras mesorregiões, indica que o padrão de atendimento segue um percurso satisfatório quanto ao atendimento escolar dos jovens no ensino médio regular.

Se tratando especificamente do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), percebe-se que este modelo de ensino ainda era pouco difundido nas mesorregiões dentro do período analisado. Ao se comparar o percentual de matrículas neste modelo de ensino em relação ao Ensino Médio seriado tradicional (Tabela 4), além do baixo percentual, percebe-se o decréscimo de sua oferta entre os anos de 2015 e 2019.

Tabela 4 – Percentual de matrículas no EMTI em relação às matrículas no Ensino Médio tradicional⁵.

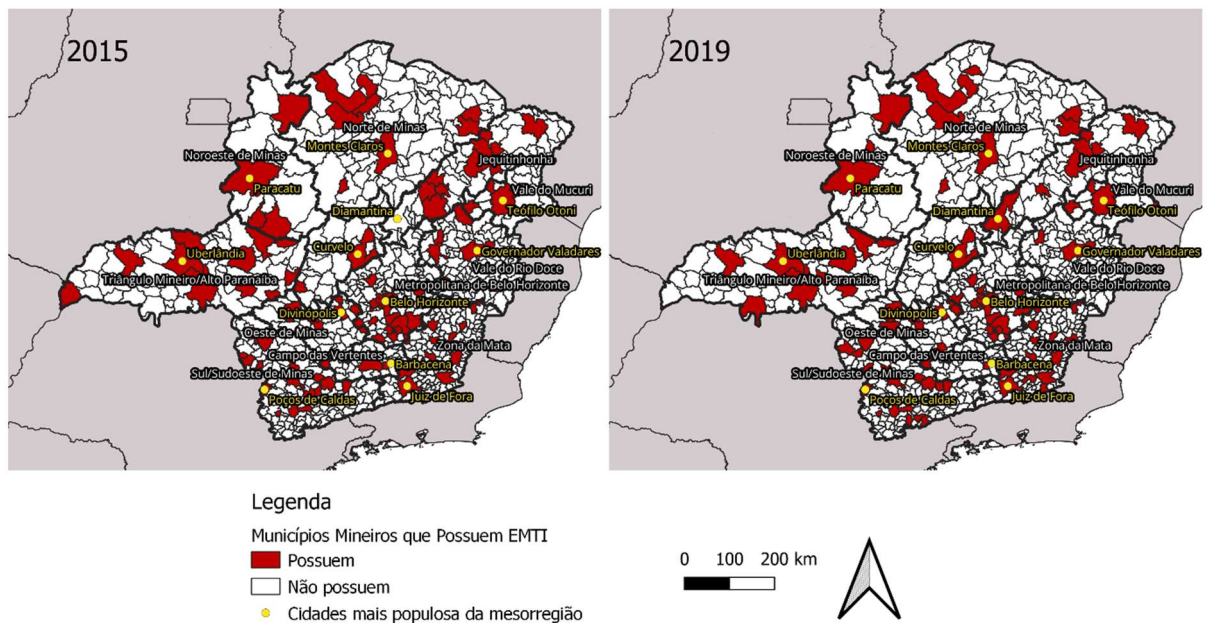
Mesorregiões	2015	2019
Campo das Vertentes	MÉDIO	BAIXO
Central Mineira	BAIXO	BAIXO
Jequitinhonha	ALTO	MÉDIO
Metropolitana de Belo Horizonte	MÉDIO	BAIXO
Noroeste de Minas	ALTO	ALTO
Norte de Minas	BAIXO	BAIXO
Oeste de Minas	MÉDIO	BAIXO
Sul/Sudoeste de Minas	MÉDIO	BAIXO
Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba	BAIXO	BAIXO
Vale do Mucuri	BAIXO	BAIXO
Vale do Rio Doce	BAIXO	BAIXO
Zona da Mata	BAIXO	BAIXO

Fonte: elaboração própria a partir dos dados do IMRS.

Aqui, a análise fica restrita a estes dois períodos de tempo porque, como veremos adiante, a difusão da implementação do EMTI no estado só ocorre após o ano de 2014, o que também explica sua baixa oferta inicial.

⁵ Este índice é dado pela razão total de matrículas o ensino médio em tempo integral e o total de matrículas no ensino médio tradicional (FJP, s.d.). Para este cálculo, foi feita a média percentual de todas as mesorregiões em cada ano, levando em consideração seus municípios e, posteriormente, feita a divisão por três da diferença da maior e menor média, que fornece um índice ao qual será somado à menor média e, a este novo número, somado novamente o índice, de maneira sucessiva, para que se formem os tercís.

Mapas 1 e 2 – Distribuição dos Municípios Mineiros que possuem EMTI (2015 – 2019).



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do IMRS.

5.3 Desigualdade de recursos educacionais

Dentre os vários fatores que influem sobre as desigualdades educacionais, como o capital econômico, o capital social e as conformações socioeconômicas dentro de cada região, inclui-se, também, os recursos educacionais.

Recursos Educacionais ou a Capacidade Instalada de Recursos Educacionais é um termo de difícil conceituação, pois está atrelado, na maioria das vezes, nos estudos de capacidades estatais, que costumam apresentá-los como equipamentos e insumos escolares diversos. Além disso, segundo Saraiva (2020), há poucos estudos que se dedicam a perscrutar esta matéria, destacando-se dentre as abordagens, as feitas por Mann (2015) e Ziblat (2015). Ainda segundo Saraiva, Ziblat (2015, *apud* Saraiva 2020, p. 256) traz importantes contribuições para a sua compreensão e utilização, ainda que utilize o termo capacidade infraestrutural estatal, afirmando que

Quando utilizo el término “capacidad institucional o del gobierno”, aludo, de modo restringido, al nivel de desarrollo de las tecnologías de gobernanza de un gobierno o, de manera más precisa, a la capacidad de un gobierno de implementar sus objetivos sin importar si esa unidad de gobernanza es local o central. Por último, “el “poder infraestructural estatal” es un concepto más amplio e que no se refiere a la capacidad de agencias públicas específicas, sino a la três dimensiones de

gobierno, su capacidad, su alcance territorial total y su peso o presencia em las vidas de los ciudadanos [...]. De este modo, la “capacidad” del Gobierno es un componente del poder infraestructural más amplio del Estado.

Vasconcelos *et al.* (2021), citando vários autores (Garcia, 2014; Castro; Fletcher, 1986; Sátyro; Soares, 2007; Machado; Barbeta, 2015) analisam a relação entre infraestrutura, investimento e desempenho educacional e, também, trazem importantes contribuições. A definição de Garcia (2014 *apud* Vasconcelos *et al.*, 2021) trazida pelos autores para infraestrutura se relaciona diretamente com o entendimento de recursos educacionais aqui abordados, a definindo como “as instalações, equipamentos e serviços necessários para garantir o funcionamento da escola e auxiliar na aprendizagem do aluno”.

Seguindo este entendimento, optou-se pela averiguação de recursos educacionais que têm grande potencial de influenciar nos níveis de aprendizado e qualidade de instrução, como o acesso à internet, a média de alunos por sala de aula e os níveis de preparo formal dos docentes averiguadas pela adequação de sua formação em relação à matéria em que leciona.

Como visto, o estado apresenta diferentes realidades socioeconômicas, que incidem sobre o acesso a certos bens, mesmo aqueles tidos como mais difundidos, como é o caso da internet. A propagação do acesso à internet tem maior incidência, segundo o Censo de 2010, entre os jovens de 15 a 17 anos, que compõe justamente a faixa etária do ensino médio (Tavares; Melo, 2019). A incorporação da internet nos métodos de ensino tem grande potencial no auxílio da aprendizagem e absorção de conteúdo por ser um espaço de aprendizagem informal e, na maioria das vezes, uma ocorrência espontânea, oferecendo um vasto campo de informações de forma individualizada, podendo favorecer no entendimento particular dos discentes (*idem*, 2019).

No meio escolar, o acesso à internet para fins educativos necessita, na maioria das vezes, ser feito por um computador, que auxiliará não só no acesso às redes, mas no manuseio de programas que também auxiliam no processo educacional. Portanto, juntamente ao acesso à internet (Tabela 5), optamos por verificar nas mesorregiões a disponibilidade de computadores por alunos (Tabela 6), considerando, como deveria ser, que toda a população na faixa etária para este nível de ensino tenha acesso a escola.

Tabelas 5 e 6 – Quantidade de alunos por computador⁶ e acesso à internet de banda larga nas escolas estaduais⁷ de ensino médio regular.

Mesorregiões	2010	2015	2019
Campo das Vertentes	MÉDIO	MÉDIO	MÉDIO
Central Mineira	BAIXO	BAIXO	BAIXO
Jequitinhonha	BAIXO	BAIXO	BAIXO
Metropolitana de Belo Horizonte	ALTO	ALTO	ALTO
Noroeste de Minas	MÉDIO	BAIXO	MÉDIO
Norte de Minas	BAIXO	BAIXO	BAIXO
Oeste de Minas	MÉDIO	MÉDIO	MÉDIO
Sul/Sudoeste de Minas	MÉDIO	ALTO	MÉDIO
Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba	MÉDIO	MÉDIO	MÉDIO
Vale do Mucuri	MÉDIO	BAIXO	MÉDIO
Vale do Rio Doce	BAIXO	BAIXO	BAIXO
Zona da Mata	MÉDIO	MÉDIO	MÉDIO

Mesorregiões	2010	2015	2019
Campo das Vertentes	ALTO	ALTO	BAIXO
Central Mineira	MÉDIO	ALTO	ALTO
Jequitinhonha	BAIXO	MÉDIO	ALTO
Metropolitana de Belo Horizonte	MÉDIO	ALTO	ALTO
Noroeste de Minas	BAIXO	BAIXO	BAIXO
Norte de Minas	BAIXO	BAIXO	ALTO
Oeste de Minas	ALTO	MÉDIO	ALTO
Sul/Sudoeste de Minas	ALTO	ALTO	ALTO
Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba	ALTO	ALTO	ALTO
Vale do Mucuri	MÉDIO	MÉDIO	BAIXO
Vale do Rio Doce	MÉDIO	BAIXO	BAIXO
Zona da Mata	MÉDIO	MÉDIO	ALTO

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Censo Escolar e do IBGE/FJP.

Em relação à quantidade de alunos por computador (Tabela 5), apenas a RMBH figura na faixa mais alta em todos os anos verificados. A mesorregião Sul/Sudoeste figura na faixa mais alta apenas no ano de 2015 e as mesorregiões da porção norte do estado aparecem todas na faixa mais baixa, excetuando-se a mesorregião Noroeste, que figura nessa faixa apenas no ano de 2015. Verifica-se com isso que, em relação ao acesso aos computadores para uso no ensino, as mesorregiões Jequitinhonha, Norte de Minas e Vale do Rio Doce encontram-se em posições menos favoráveis.

No entanto, quando verificado o acesso à internet de banda larga (Tabela 6), o quadro muda um pouco. Neste sentido, as regiões Noroeste, Vale do Mucuri e Vale do Rio Doce apresentam acesso mais baixo a esse serviço. Por sua vez, as mesorregiões Norte de Minas e Jequitinhonha atingem a faixa alta no ano de 2019.

Em relação ao espaço físico, desde a década de 1990 é debatido o efeito do tamanho da sala de aula no desempenho dos alunos. Nos Estados Unidos, foram

⁶ Para calcular este índice, foi feita a triagem dos dados do número total estimado de pessoas entre 15 e 17 anos, fornecidos pelas projeções do IBGE/FJP, dividido pelo número total de computadores (desktop) disponíveis no ensino médio, segundo dados do Censo Escolar (Inep) para os respectivos anos. O resultado segue, posteriormente, a metodologia de divisão em tercís.

⁷ Neste índice, foram utilizados os dados do Censo Escolar (Inep), considerando as escolas de ensino médio que declararam ter ou não acesso à internet de banda larga. Posteriormente, foi feita a soma, entre as que possuem e não possuem, para a composição de percentuais e, em seguida, a aplicação da metodologia de divisão em tercís.

feitos vários estudos em relação a implementação do projeto STAR (*Student/Teacher Achievement Ratio*), que demonstram a melhoria de desempenho de alunos realocados para classes menores, com vários destes apresentando maior probabilidade de frequentar uma universidade futuramente (Krueger, 1999; Krueger; Whitmore, 2001; Finn; Achilles, 1990 *apud* Matavelli; Menezes Filho, 2020). Mesmo este debate não sendo completamente conclusivo, no Brasil, a Lei nº 4731/12, alterando a LDB, fixou em no máximo 25 alunos na pré-escola nos primeiros anos do ensino fundamental e em 35 nos demais anos do fundamental e no ensino médio. A justificativa apresentada está na possibilidade de oferta, por parte dos professores, de um atendimento mais individualizado aos alunos e de uma facilitação na manutenção da disciplina em sala de aula (Haje, 2021). Assim, foram verificadas a composição das salas de aulas nas mesorregiões, como forma de agregar mais fatores para a futura análise do desempenho de cada uma destas.

Tabela 7 – Relação de alunos por sala nas escolas estaduais do ensino médio tradicional⁸.

Mesorregiões	2010	2015	2019
Campo das Vertentes	BAIXO	MÉDIO	MÉDIO
Central Mineira	BAIXO	MÉDIO	ALTO
Jequitinhonha	MÉDIO	BAIXO	MÉDIO
Metropolitana de Belo Horizonte	BAIXO	ALTO	ALTO
Noroeste de Minas	BAIXO	MÉDIO	MÉDIO
Norte de Minas	BAIXO	BAIXO	BAIXO
Oeste de Minas	BAIXO	ALTO	ALTO
Sul/Sudoeste de Minas	BAIXO	ALTO	ALTO
Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba	BAIXO	ALTO	ALTO
Vale do Mucuri	ALTO	MÉDIO	ALTO
Vale do Rio Doce	BAIXO	MÉDIO	ALTO
Zona da Mata	BAIXO	MÉDIO	MÉDIO

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Censo Escolar e do IBGE/FJP.

Destaca-se, na tabela 7, o grande salto dado pela mesorregião do Vale do Mucuri, que praticamente fez cair pela metade esta relação entre 2010 e 2015. Nas RMBH, Campos das Vertentes, Oeste de Minas, Sul/Sudoeste de Minas e Triângulo Mineiro/Alto do Paranaíba, houve um pico dessa relação no ano de 2015, que

⁸ Para calcular este índice, foi feita a triagem dos dados do número total estimado de pessoas entre 15 e 17 anos, fornecidos pelas projeções do IBGE/FJP, dividido pelo número total de salas de aula disponíveis no ensino médio, segundo dados do Censo Escolar (Inep) para os respectivos anos. O resultado deste índice segue, posteriormente, a metodologia de divisão em tercís.

praticamente retornou ao patamar inicial no último ano analisado. Ademais, a mesorregião Norte de Minas apresenta a menor relação aluno por sala de aula nos dois últimos anos analisados.

O Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 traz em suas metas 15 e 16 questões relativas à formação de professores, enfatizando a formação continuada. Mas tão importante quanto esta complementação ao longo de sua carreira, é sua formação inicial e, conseqüentemente, sua adequação as matérias lecionadas. Desta forma, a adequada formação docente se torna um ponto chave no processo educativo, tendo peso determinante no processo formativo dos estudantes. Ressalta-se que o período de tempo não inclui o ano de 2010 por limitação dos dados disponibilizados.

Tabelas 8 e 9 – Relação de docentes com formação superior⁹ e docentes classificados como grupo 1¹⁰ nas escolas estaduais do ensino médio regular.

Mesorregiões	2015	2019	Mesorregiões	2015	2019
Campo das Vertentes	MÉDIO	BAIXO	Campo das Vertentes	ALTO	MÉDIO
Central Mineira	ALTO	BAIXO	Central Mineira	MÉDIO	BAIXO
Jequitinhonha	BAIXO	MÉDIO	Jequitinhonha	BAIXO	MÉDIO
Metropolitana de Belo Horizonte	BAIXO	BAIXO	Metropolitana de Belo Horizonte	MÉDIO	BAIXO
Noroeste de Minas	BAIXO	BAIXO	Noroeste de Minas	BAIXO	BAIXO
Norte de Minas	BAIXO	MÉDIO	Norte de Minas	ALTO	ALTO
Oeste de Minas	ALTO	ALTO	Oeste de Minas	ALTO	BAIXO
Sul/Sudoeste de Minas	MÉDIO	MÉDIO	Sul/Sudoeste de Minas	MÉDIO	MÉDIO
Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba	MÉDIO	MÉDIO	Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba	MÉDIO	BAIXO
Vale do Mucuri	BAIXO	BAIXO	Vale do Mucuri	BAIXO	BAIXO
Vale do Rio Doce	BAIXO	BAIXO	Vale do Rio Doce	BAIXO	BAIXO
Zona da Mata	MÉDIO	ALTO	Zona da Mata	ALTO	ALTO

Fonte: elaboração própria a partir dos dados do IMRS.

Nesta comparação (Tabela 8), a mesorregião do Oeste de Minas se destaca com o maior número de docentes com formação superior, mas quando se trata dos docentes com formação classificada como grupo 1 (Tabela 9), que são aqueles que têm formação ou especialização na mesma área em que lecionam, essa

⁹ O percentual de docentes com formação superior é dado pela razão entre docentes do ensino médio com curso superior e o total de docentes do ensino médio, se referindo àqueles que estavam em efetiva regência de classe na data referencial do Censo Escolar (IMRS, s.d.). O resultado deste índice segue, posteriormente, a metodologia de divisão em tercís.

¹⁰ O percentual de docentes do grupo 1 segue a mesma lógica, com a diferença que estes possuem formação superior de licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica na mesma área da disciplina que lecionam (IMRS, s.d.).

mesorregião cai da faixa mais alta, em 2015, para a mais baixa, em 2019. E mais uma vez, as mesorregiões da porção norte encontram-se na faixa mais baixa, com exceção da mesorregião Norte de Minas para os docentes com formação classificada como grupo 1, que está na faixa mais alta para os dois períodos analisados.

5.4 Desigualdade de resultados

Ao fim, os resultados educacionais irão refletir a verdadeira efetividade de todas as ações tomadas no percurso educacional. Reforçando que a educação é tida como “um dos principais meios de acesso a posições ocupacionais e de renda hierarquicamente superiores [...] e uma das principais maneiras de combater a transmissão de desigualdades ao longo das gerações” (Ribeiro, 2011, p. 41), a expansão do sistema de ensino não se mostrou suficiente para reduzir as desigualdades de oportunidades e representar a ascensão social dos historicamente menos favorecidos.

Bonamino *et al.* (*apud* Medeiros; Oliveira, 2014) mostram ainda, ao utilizarem os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes de 2000 (PISA – *Programme for International Student Assessment*), que é um programa internacional para avaliação comparativa do desenvolvimento educacional criado em 1997 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que os resultados dos estudantes entre 15 e 16 anos de diversas séries são fortemente influenciados por questões como recursos econômicos, recursos educacionais e do capital social. Somado a isso, Paes de Barros e Reis (1991 *apud* Viotti *et al.*, 2018, p. 5) indicam que “a importância da educação para a desigualdade é maior nas regiões menos desenvolvidas [...] uma vez que o diferencial salarial por grau de escolaridade nessas regiões é maior”.

Ademais, Ribeiro (2011, p. 42) conceitua a desigualdade nos resultados educacionais (DRE), “que são os anos de educação completos por cada indivíduo depois que fazem ou não as diversas transições educacionais, e [...] qual o efeito de cada transição educacional nos resultados educacionais”, com a importância dos tipos de transições variando ao longo do tempo.

Dada a importância do fluxo escolar para a continuidade e melhor aproveitamento dos estudos na faixa etária adequada, este indicador mostra os

esforços para que se promova a normalização da faixa etária dos discentes ao nível escolar adequado.

Comparando-se as taxas de promoção dos anos finais do ensino fundamental (Tabela 10) com as do ensino médio regular (Tabela 11), é difícil fazer uma correlação entre elas, por se tratarem de etapas diferentes da educação básica, cada uma com características próprias. Apesar disso, nota-se que na mesorregião da Zona da Mata e da RMBH são as únicas que se encontram na faixa mais baixa em ambos indicadores. Por outro lado, apenas as mesorregiões Oeste e Sul/Sudoeste de Minas se enquadram na faixa mais alta nos dois quadros.

Tabelas 10 e 11 – Taxas de promoção dos anos finais do ensino fundamental¹¹ e do ensino médio tradicional¹².

Mesorregiões	2015	Mesorregiões	2015
Campo das Vertentes	MÉDIO	Campo das Vertentes	BAIXO
Central Mineira	MÉDIO	Central Mineira	BAIXO
Jequitinhonha	BAIXO	Jequitinhonha	MÉDIO
Metropolitana de Belo Horizonte	BAIXO	Metropolitana de Belo Horizonte	BAIXO
Noroeste de Minas	ALTO	Noroeste de Minas	MÉDIO
Norte de Minas	MÉDIO	Norte de Minas	ALTO
Oeste de Minas	ALTO	Oeste de Minas	ALTO
Sul/Sudoeste de Minas	ALTO	Sul/Sudoeste de Minas	ALTO
Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba	MÉDIO	Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba	BAIXO
Vale do Mucuri	BAIXO	Vale do Mucuri	MÉDIO
Vale do Rio Doce	BAIXO	Vale do Rio Doce	MÉDIO
Zona da Mata	BAIXO	Zona da Mata	BAIXO

Fonte: elaboração própria a partir dos dados do IMRS.

Os níveis de ensino seriados pressupõem, segundo o INEP, “um conjunto de categorias ordenadas, definidas em relação a gradações de experiências e conhecimentos, habilidades e competências projetadas para serem vivenciadas e aprendidas em um determinado programa educacional em uma determinada idade” (Brasil, 2017). Quando desviado pelos mais diversos motivos, pode impactar de

¹¹ Esta taxa corresponde à proporção de alunos que, considerando as etapas de ensino seriadas, se matricula no ano posterior em uma série superior à do ano vigente ou concluem a etapa de ensino (FJP, s.d.). O resultado deste índice segue, posteriormente, a metodologia de divisão em tercís.

¹² De forma análoga, para o índice desta etapa, como na anterior, se considera a proporção de alunos que avançaram para o 4º ano do ensino médio (quando há) ou o concluíram, além daqueles que avançaram para a educação profissional (FJP, s.d.).

maneiras significativas na atividade docente e, principalmente, discente, refletindo na sua trajetória de vida e inserção nos diferentes espaços sociais.

Tabela 12 – Taxa de distorção idade-série no ensino médio tradicional¹³.

Mesorregiões	2015	2019
Campo das Vertentes	BAIXO	BAIXO
Central Mineira	BAIXO	BAIXO
Jequitinhonha	ALTO	ALTO
Metropolitana de Belo Horizonte	MÉDIO	ALTO
Noroeste de Minas	BAIXO	BAIXO
Norte de Minas	MÉDIO	MÉDIO
Oeste de Minas	BAIXO	BAIXO
Sul/Sudoeste de Minas	BAIXO	BAIXO
Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba	BAIXO	MÉDIO
Vale do Mucuri	ALTO	ALTO
Vale do Rio Doce	MÉDIO	MÉDIO
Zona da Mata	MÉDIO	ALTO

Fonte: elaboração própria a partir dos dados do IMRS.

A tabela 12 mostra que os maiores índices nesta taxa são justamente das regiões historicamente menos favorecidas, e as de melhores condições socioeconômicas, que apresentam em sua maioria, baixa distorção deste índice. Este resultado pode indicar que, mesmo apresentando algumas melhorias, ainda há disparidades nas condições de fluxo nesse nível educacional nas regiões mais pobres em relação às mais ricas. É importante notar que, entre 2015 e 2019, não houve melhora de nenhuma mesorregião, pelo contrário, a RMBH, Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba e Zona da Mata tiveram uma piora em seus quadros em comparação às outras mesorregiões do estado.

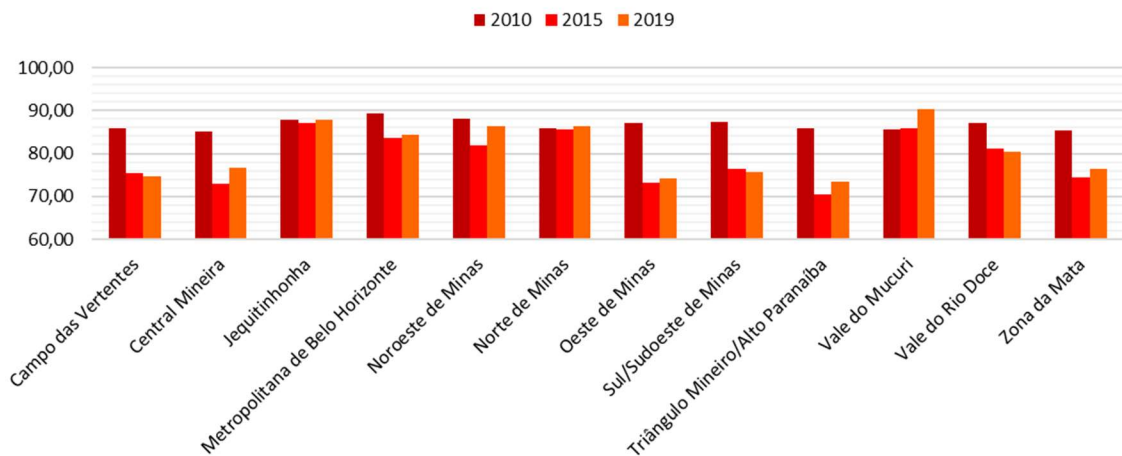
5.5 Cotejando os resultados

Ao analisar o atendimento das mesorregiões do estado (Gráfico 1), mesmo esta faixa de ensino tendo-se tornada obrigatória (Brasil, 1988, art. 208, inc. I; 1996, art. 4º, Inc. I), ele não se encontra universalizado e decresceu na maioria das

¹³ Esta taxa considera a razão entre o total de matrículas no ensino médio com o total de pessoas fora da faixa etária ideal que se encontram matriculadas em cada série deste nível de ensino. O resultado deste índice segue, posteriormente, a metodologia de divisão em tercís.

mesorregiões, mantendo-se praticamente estável apenas nas mesorregiões do Jequitinhonha, Norte e Noroeste de Minas. Esta última apresentando uma queda mais acentuada em 2015. Já o Vale do Mucuri foi a única mesorregião que não teve variação negativa, atingindo inclusive a maior taxa de atendimento entre as mesorregiões na série analisada. As mesorregiões que tiveram queda mais acentuada na taxa de atendimento são a do Campo das Vertentes, Zona da Mata, Central Mineira, Oeste de Minas e Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba. Nestes três últimos, a Oeste de Minas e o Triângulo Mineiro apresentaram uma variação positiva, ainda que pequena entre os anos de 2015 e 2019.

Gráfico 1 – Taxa de atendimento escolar aos adolescentes de 15 a 17 anos de idade.



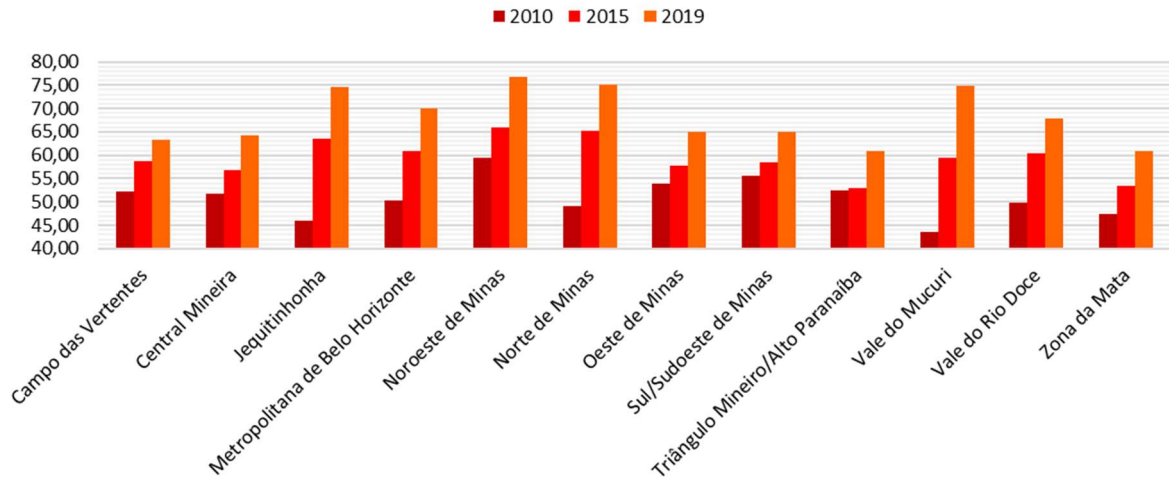
Fonte: elaboração própria a partir dos dados do IMRS.

A variação nesta taxa (Gráfico 1), como apontado em vários estudos (Machado, 2005 apud INEP 2017; Machado; Gonzaga, 2007; Soares *et al.*, 2015; Portella; Bussmann; Oliveira, 2017), incidem os mais variados fatores, individuais ou sociais, como a necessidade de prover renda própria ou familiar e os relacionados à permanência. Neste último caso, inclui-se o capital social e a motivação, que podem até mesmo advir da perspectiva de permanência no trabalho, quando os discentes se dividem entre ele e os estudos. Os fatores expostos também se refletem em outros índices que serão analisados adiante.

Dentre estes índices, a taxa de escolarização líquida do ensino médio (Gráfico 2), que expressa a adequação etária dos discentes em relação ao seu nível de ensino, teve variação positiva em todas as mesorregiões do estado no período de

tempo. O destaque é o acentuado crescimento das mesorregiões do Jequitinhonha e do Vale do Mucuri, além do Norte de Minas.

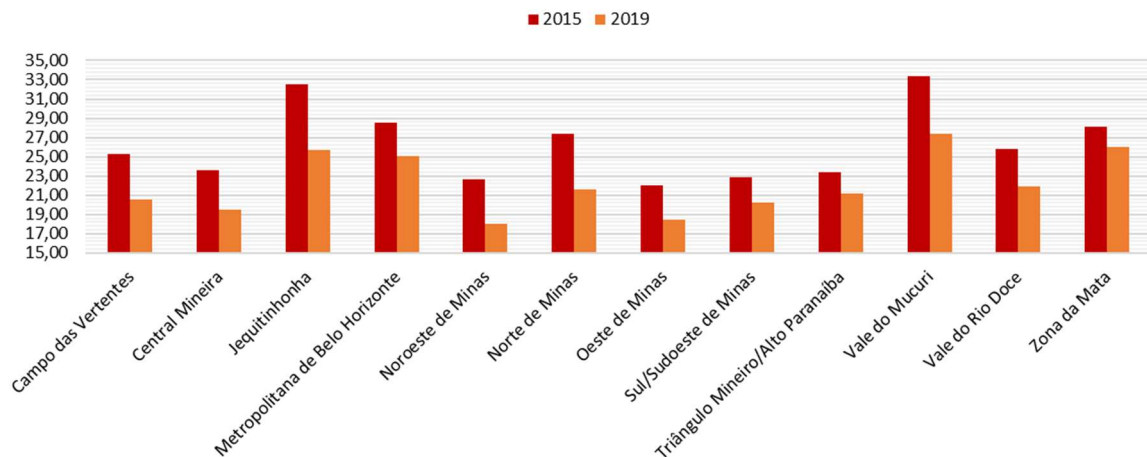
Gráfico 2 – Taxa de escolarização líquida do ensino médio regular.



Fonte: elaboração própria a partir dos dados do IMRS.

Isso pode representar, principalmente nas regiões historicamente menos favorecidas, uma certa correção no atendimento escolar dos jovens. Fato este que influencia em outro índice, a distorção idade-série (Gráfico 3). Isto acontece pois há diminuição entre os anos disponíveis para análise entre os anos de 2015 e 2019 e soma-se na impressão da correção da entrada e do melhor fluxo dos jovens neste nível de ensino. Vale notar também que essas mesorregiões – Jequitinhonha, Norte de Minas e Vale do Mucuri – ainda assim apresentam números negativamente expressivos neste indicador.

Gráfico 3 – Distorção idade-série.

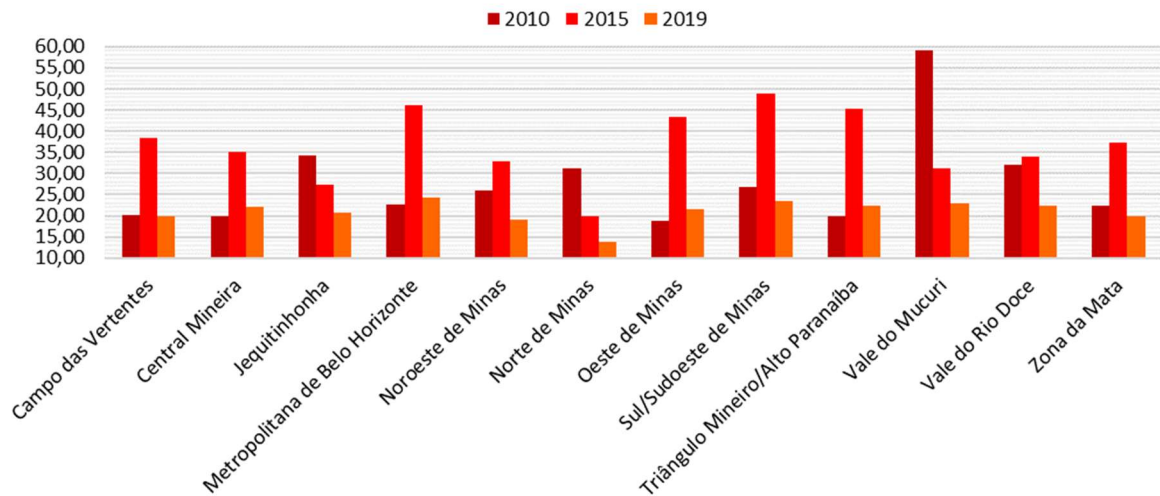


Fonte: elaboração própria a partir dos dados do IMRS.

As análises das condições que ocorrem o atendimento destes jovens nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais mostram que, ao longo do período considerado, houveram melhorias significativas nos recursos instalados aqui analisados.

Na relação de alunos por sala de aula (Gráfico 4), por exemplo, fica perceptível o tamanho da defasagem da mesorregião do Vale do Mucuri, que no ano de 2010, tinha uma relação de quase 60 alunos por sala. Mesmo essa mesorregião evoluindo notavelmente nesse quesito nos anos seguintes, esta relação ainda se manteve no patamar mais alto em comparação com as outras mesorregiões do estado. Em 2019, este índice caiu para cerca de 23 alunos, numa média estadual de 21 alunos por sala.

Gráfico 4 – Relação de alunos por sala de aula nas escolas estaduais do ensino médio regular.



Fonte: elaboração própria a partir dos dados do Censo Escolar e do IMRS/IBGE.

Com o acesso à internet praticamente universalizado nas escolas mineiras, optou-se, como mencionado, pela averiguação da disponibilidade de internet de banda larga (Tabela 13). Mesmo que não se possa apontar a qualidade de acesso por este simples fator, dentro dos dados disponíveis, podemos colocar a disponibilidade deste serviço como parâmetro, para que se tenha ideia de um padrão mínimo de qualidade para este fim.

Tabela 13 – Percentual de escolas de ensino médio regular que possuem acesso à internet de banda larga.

Mesorregiões	2010		2015		2019	
	Possui	Não Possui	Possui	Não Possui	Possui	Não Possui
Campo das Vertentes	85,71	14,29	92,54	7,46	98,57	1,43
Central Mineira	78,18	21,82	92,73	7,27	100,00	0,00
Jequitinhonha	68,46	31,54	85,51	14,49	100,00	0,00
Metropolitana de Belo Horizonte	81,25	18,75	90,62	9,38	99,64	0,36
Noroeste de Minas	70,21	29,79	84,62	15,38	96,23	3,77
Norte de Minas	66,55	33,45	80,65	19,35	99,69	0,31
Oeste de Minas	86,41	13,59	88,12	11,88	100,00	0,00
Sul/Sudoeste de Minas	87,98	12,02	91,77	8,23	100,00	0,00
Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba	93,92	6,08	94,15	5,85	100,00	0,00
Vale do Mucuri	81,97	18,03	86,89	13,11	98,41	1,59
Vale do Rio Doce	76,62	23,38	83,06	16,94	98,85	1,15
Zona da Mata	77,43	22,57	88,68	11,32	99,64	0,36

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Censo Escolar.

Mesmo esse índice também praticamente universalizado no último ano analisado, nota-se, na tabela 13, as diferentes evoluções no acesso a este recurso entre as mesorregiões, onde os percentuais de acesso mais baixos, na maioria das vezes, pertencem àquelas regiões da porção norte do estado.

Também são expressivas as melhorias nos índices de docentes com formação superior e do Grupo 1 (Tabela 14) nas regiões mais ao norte do estado. Com todas as mesorregiões atingindo quase 100% de docentes com formação superior, destacam-se as mesorregiões do Jequitinhonha e Vale do Mucuri que, saindo dos mais baixos índices em 2015, praticamente se equipararam às demais mesorregiões em 2019 neste indicador. Uma das possíveis explicações para este fato pode se relacionar, segundo Barreto (2010) citando outros estudos, à extração social dos professores que, principalmente nas regiões menos favorecidas, incorrem numa tendência de inflexão para baixo nesta extração, devido à escassez de oportunidades de trabalho. Isso faz com que, desde a escolha do curso, alguns estudantes vejam na docência uma oportunidade de angariar salários acima da média da maior parte da população local, podendo indicar um entorno social de pobreza.

Tabela 14 – Níveis de formação docente nas escolas de ensino médio regular.

Mesorregiões	2015		2019	
	Graduação	Grupo 1	Graduação	Grupo 1
Campo das Vertentes	93,31	62,35	97,30	72,06
Central Mineira	96,01	58,51	97,56	67,84
Jequitinhonha	87,56	55,55	97,82	71,10
Metropolitana de Belo Horizonte	90,36	58,03	97,11	67,27
Noroeste de Minas	90,72	53,97	97,24	68,94
Norte de Minas	91,49	63,81	98,31	74,50
Oeste de Minas	95,63	63,29	98,63	70,08
Sul/Sudoeste de Minas	94,98	61,48	97,93	71,02
Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba	94,34	60,33	98,27	67,41
Vale do Mucuri	89,37	51,99	97,78	65,63
Vale do Rio Doce	90,13	57,77	97,40	67,82
Zona da Mata	94,43	62,31	98,44	73,90

Fonte: elaboração própria a partir dos dados do Censo Escolar.

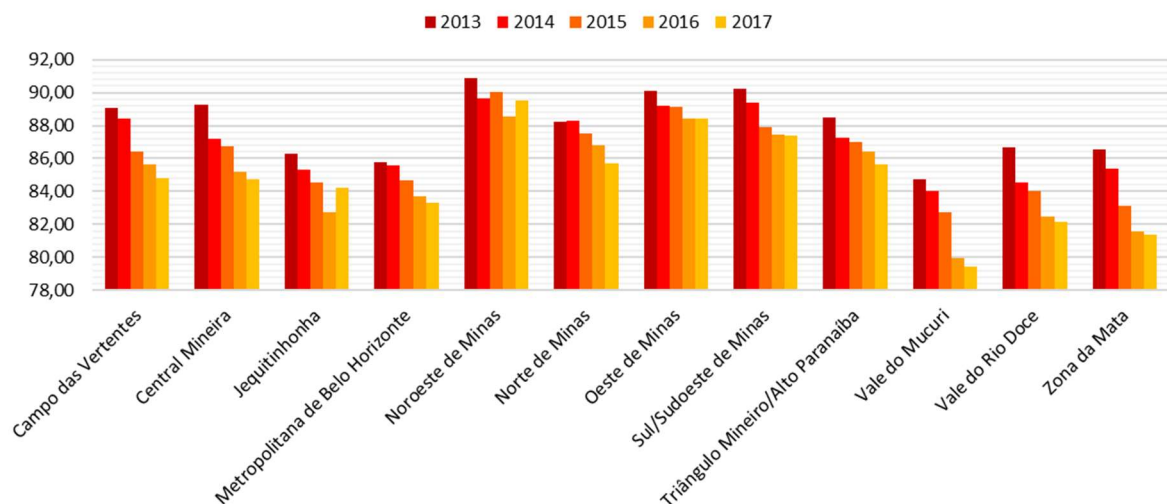
Por este mesmo viés, pode-se explicar porque os docentes com formação classificada como Grupo 1 (Tabela 14), que são aqueles que lecionam disciplinas em

conformidade com sua formação universitária ou especialização que o equivalha, apesar de mostrarem maior variação maior entre as mesorregiões, têm índices significativos nas mesorregiões mais ao norte, que apresentaram variações mais consideráveis entre os anos em que os dados estão disponíveis. Ainda assim, Vale do Mucuri apresenta o pior cenário para docentes do Grupo 1.

Um indicador importante para se apurar a defasagem idade/série é a taxa de promoção (Gráfico 5). Quando seus valores são baixos, significa que há muita reprovação e retenção de alunos em uma mesma série. A reprovação e a retenção estão entre as causas do abandono e do baixo resultado escolar. Assim, quando há baixas taxas de promoção no Ensino Fundamental, há possibilidades de defasagem dos jovens para entrar no Ensino Médio.

De maneira geral, há um declínio da taxa de promoção dos anos finais do ensino fundamental. A queda mais acentuada aconteceu na mesorregião do Vale do Mucuri, que possui, na série histórica demonstrada, os menores níveis desse índice para todos os anos. Além dele, é possível verificar um declínio de quase mesma proporção na mesorregião da Zona da Mata e no Vale do Rio Doce. As mesorregiões Noroeste e Oeste de Minas são as únicas que apresentam relativa estabilidade e, ainda assim, apresentam declínio nesta taxa.

Gráfico 5 – Taxa de promoção nos anos finais do ensino fundamental¹⁴.

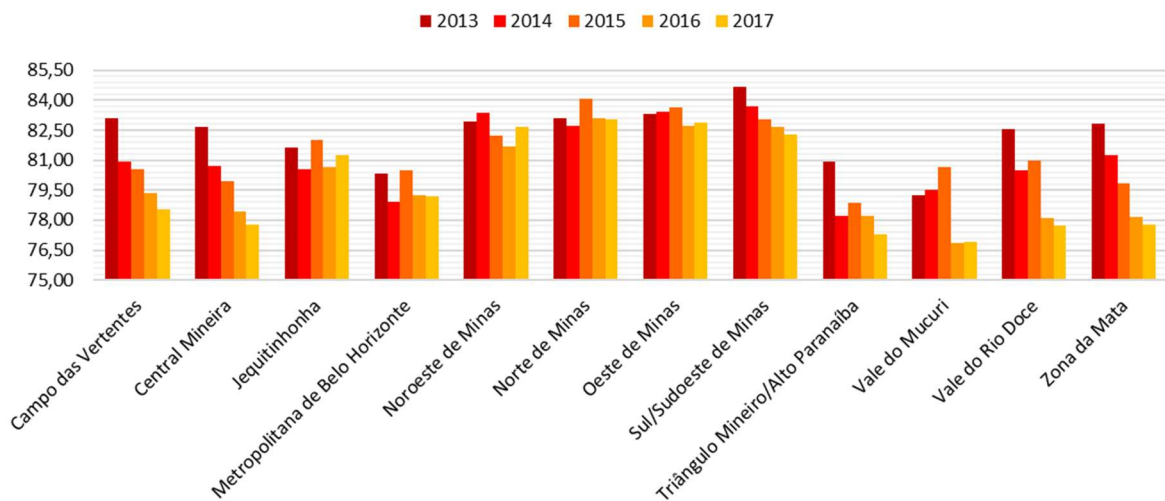


Fonte: elaboração própria a partir dos dados do IMRS.

¹⁴ Esta série de dados está disponível apenas para o período de 2013 a 2017.

A queda dos níveis de promoção dos anos finais do Ensino Fundamental, se reflete na queda da taxa de promoção do ensino médio (Gráfico 6). Isso acontece devido ao acúmulo de defasagens ao longo processo formativo. Assim, o declínio desta taxa é mais notável nas mesorregiões Campo das Vertentes, Central Mineira, Zona da Mata e Vale do Mucuri, que apresenta o menor percentual entre as mesorregiões. Por sua vez, as mesorregiões do Jequitinhonha, Norte e Oeste de Minas apresentaram relativa estabilidade em relação as outras mesorregiões, com as duas últimas em faixas mais altas. A RMBH também apresentou certa estabilidade, mas num patamar mais baixo, inclusive menor que o apresentado pela mesorregião do Jequitinhonha.

Gráfico 6 – Taxa de promoção do ensino médio tradicional.



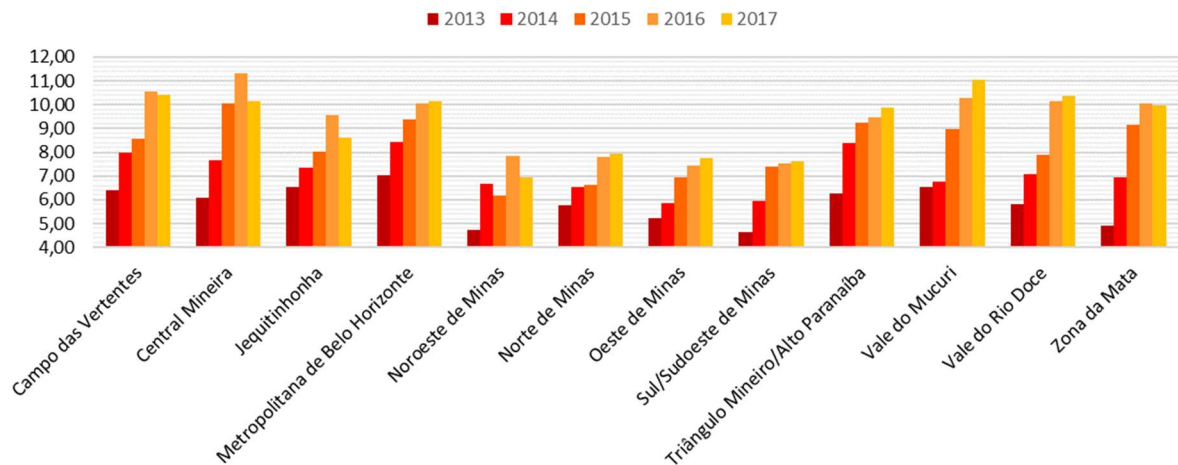
Fonte: elaboração própria a partir dos dados do IMRS.

Dentre os fatores para a queda na taxa de promoção apontados na literatura, que se referem à continuidade dos estudos, além do ambiente familiar (Dubet, 2008; Souza *et al.*, 2012; Vargas, 2009), há também questões como a reprovação, que incidem diretamente, especialmente nos alunos fora da faixa adequada, sobre a motivação e autoestima (Dubet, 2008; Vargas, 2009) e acabam por resultar na evasão, abandono e migração para outra modalidade de ensino, notadamente a EJA. Segundo Neri (2009), com base em dados das Pesquisas Nacionais de Amostra de Domicílios (PNAD), a falta de interesse sobressai até sobre fatores econômicos, que não por isso, são menos significativos. Por sua vez, Souza *et al.* (2012), traçam o perfil dos jovens mais vulneráveis ao abandono do Ensino

Médio tradicional: pobres, do sexo masculino e com histórico de reprovação. O que agrava a vulnerabilidades destes sujeitos.

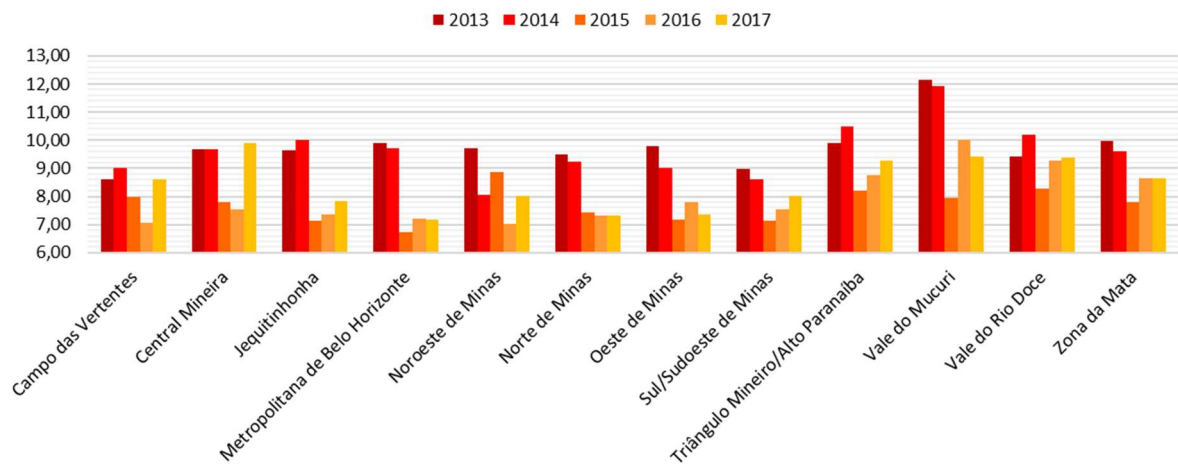
Visto isso, é de se esperar que as mesorregiões menos desenvolvidas, que se encontram na porção norte e nordestes do estado – Jequitinhonha, Noroeste, Norte de Minas e Vale do Mucuri – apresentam, mais uma vez, indicadores negativos em repetência (Gráfico 7) e evasão (Gráfico 8). Estas afetam os fluxos ou transições escolares, assim como as de rendimentos, que além da taxa de aprovação, são compostas pelas de reprovação e abandono (FJP, s.d.).

Gráfico 7 – Taxa de repetência no ensino médio regular¹⁵.



Fonte: elaboração própria a partir dos dados do IMRS.

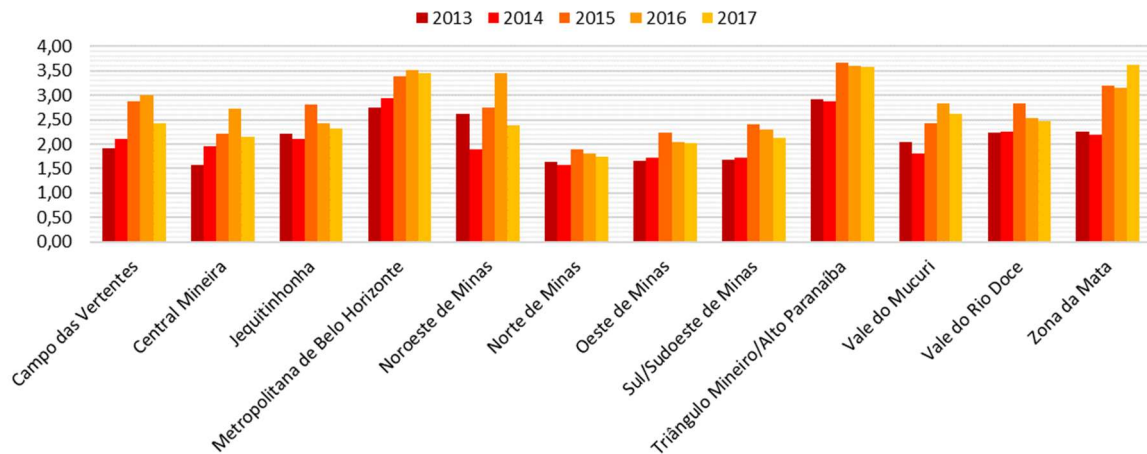
Gráfico 8 – Taxa de evasão do ensino médio tradicional¹⁶.



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do IMRS.

¹⁵ Esta série de dados está disponível apenas para o período de 2013 a 2017.

¹⁶ Idem.

Gráfico 9 – Taxa de migração do ensino médio tradicional para a EJA¹⁷.

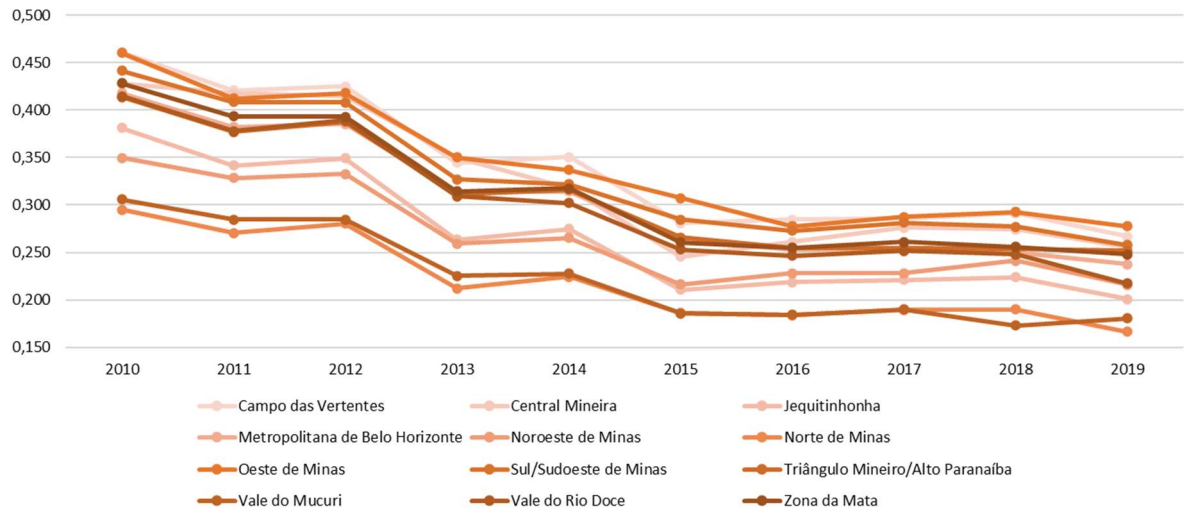
Fonte: elaboração própria a partir dos dados do IMRS.

A contrário do que se inferia, as mesorregiões mais ao norte do estado apresentam índices distintos quanto aos três indicadores supramencionados. Apenas a mesorregião do Noroeste apresenta alta evasão e, o Vale do Mucuri, apenas alta repetência. As mesorregiões RMBH, Zona da Mata e Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba apresentam índices médios ou altos em todos esses índices. Esse fato chama a atenção por as duas primeiras serem também as mesorregiões mais industrializadas, e, no caso da última, de pujante produção agrícola. Estes fatos poderiam reforçar o desinteresse escolar em vistas à perspectiva de captação de renda própria para os jovens em idade escolar, os fazendo evadir ou, como forma de manterem o emprego e até melhorar de posição nestes, migrarem para o EJA.

Ao final, todos estes fatores, em maior ou menor proporção, repercutem sobre os resultados escolares, que são medidos, em Minas Gerais, pelo Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), que compõe o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE). Para verificar o nível de aprendizagem ao final de cada etapa estudantil, toma os anos finais dos dois segmentos do Ensino Fundamental (5º e 9º ano do Ensino Fundamental) e o final do Ensino Médio. O programa, introduzido em 2000, é feito através de uma avaliação elaborada e aplicada por uma equipe externa para toda a rede estadual e praticamente toda a municipal de educação (Soares *et al.*, 2014). Em vista dos índices avaliados e analisados até aqui, é no Índice de Qualidade da Educação (Gráfico 10) que é possível cotejar a efetividade do combate às desigualdades escolares.

¹⁷ Esta série de dados está disponível apenas para o período de 2013 a 2017.

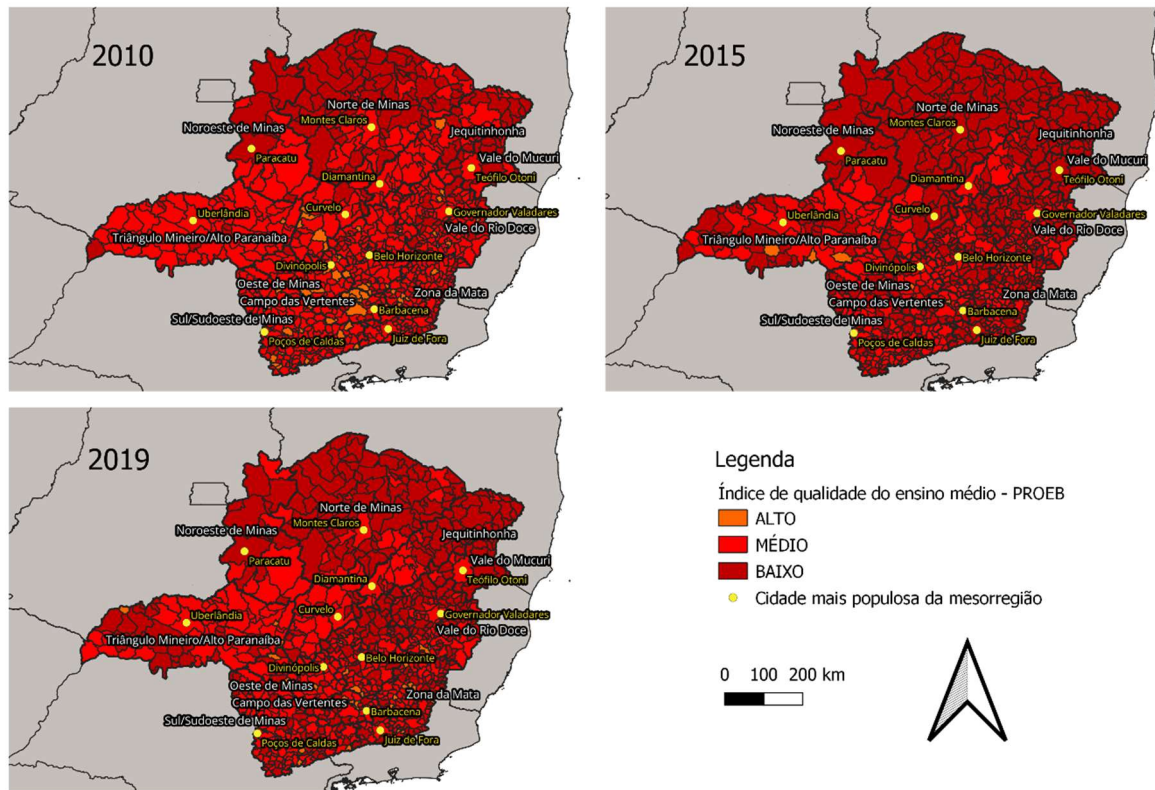
Gráfico 10 – Índice de qualidade do ensino médio regular – PROEB.



Fonte: elaboração própria a partir dos dados do IMRS.

É notória a queda da qualidade ao longo do período que engloba esta análise, evidenciando também quais são as regiões com o pior desempenho, notadamente, as da porção norte do estado (Mapas 3, 4 e 5).

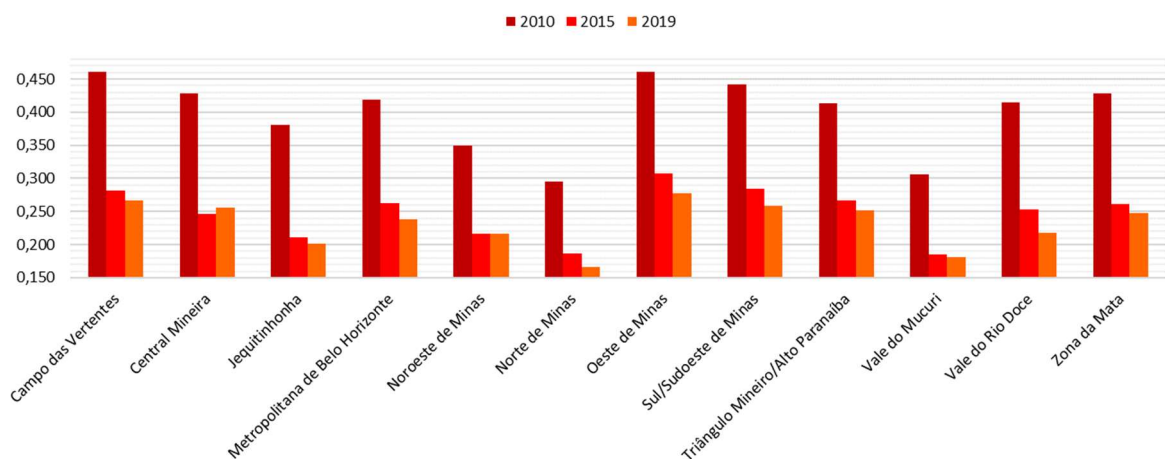
Mapas 3, 4 e 5 – Índice de qualidade do ensino médio regular – PROEB.



Fonte: elaboração própria a partir dos dados do IMRS.

Além do índice ter caído praticamente pela metade entre 2010 e 2019 (Gráfico 11), com perdas alarmantes em todas as mesorregiões, algumas poucas, entre 2015 e 2019, conseguiram manter estáveis seus índices, e apenas a mesorregião Central de Minas teve ganho, ainda que pouco expressivo, nesse quesito. Ainda em relação aos resultados, entre 2015 e 2019, as mesorregiões Campo das Vertentes, Jequitinhonha, Noroeste de Minas, Norte de Minas, Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba, Vale do Mucuri e Zona da Mata mantiveram certa estabilidade, ou tiveram uma perda menos expressiva.

Gráfico 11 – Índice de qualidade do ensino médio regular nas mesorregiões para os anos de 2010, 2015 e 2019.



Fonte: elaboração própria a partir dos dados do IMRS.

Mas dentre as mesorregiões citadas, o que chama a atenção é a diferença de nível em que isso ocorre, já que todas as mesorregiões da porção norte do estado têm índices muito inferiores comparado às demais mesorregiões (Gráfico 11). Fato que escancara de vez as desigualdades no tortuoso percurso social, incidindo diretamente na trajetória escolar da parcela mais pobre, que não estão localizados só nas regiões da porção norte, mas, como demonstrado, são a grande maioria de suas composições. Mesmo a educação sendo reconhecidamente um dos meios mais efetivos no combate às desigualdades, sozinha, ela não será capaz de diminuir o abismo socioeconômico que separa essas mesorregiões das demais, ainda que possamos ver a melhoria de certos indicadores, que em médio e longo prazo, podem sim atenuar essas diferenças.

6 PROGRAMAS DE ENFRENTAMENTO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL (EMTI)

6.1 Educação de Jovens e Adultos (EJA)

A educação, tida como um dos principais instrumentos de acesso aos direitos coletivos e individuais, também é imprescindível para viabilizar a mobilidade social, econômica e política, permitindo as atuais e futuras gerações participação nos processos que podem propiciar igualdade de capacidades e oportunidades, garantindo assim o estado de bem-estar social (Cury, 2008; Ribeiro, 2011; Viotti *et al.*, 2017). Mais do que a socialização, a educação tem o poder de reintegrar e equalizar as relações coletivas daqueles que historicamente estiveram marginalizados deste processo, mantendo viva suas tradições e culturas para as próximas gerações e os incorporando às inovações sociais correntes.

Mas os esforços para propiciar atendimento mais aberto da população à educação estiveram, quando houveram, voltados principalmente para o público mais jovem, deixando à margem a população fora da idade escolar, mas que ainda não possuía letramento. Mesmo com os primeiros registros do ensino para os maiores de idade datando da época do Império, em 1876, quando ocorreram os registros inaugurais do ensino noturno para adultos, este era tido como um princípio missionário e caridoso, deixando de ser um direito para ser um ato de solidariedade (Stephanou; Bastos, 2005 *apud* Strelhow, 2010).

Mas além da marginalização, dada num processo histórico educacional seletivo e elitista, havia o preconceito inculcado ao analfabeto, que era tido como dependente e incompetente, comparados às crianças como “incapazes de pensar por si próprios” (Stephanou; Bastos, 2005 *apud* Strelhow, 2010, p. 51) e, por isso, destituídas do direito ao voto pela Reforma Leôncio de Carvalho, em 1879, que além disso, era censitário. Vale lembrar que, em 1890, apenas 15% da população era alfabetizada no país (Ribeiro, 1992).

A retomada do entusiasmo pela educação, já no início do século XX, como redentora dos problemas do país e estimuladora do desenvolvimento nacional, fez expandir o sistema de ensino, com destaque para a criação, em 1915, da Liga Brasileira contra o Analfabetismo. O que era omitido desse entusiasmo e da luta contra a ignorância era o preconceito contra o analfabeto, tido como responsável pelo atraso

do país, e a necessidade de o incorporar ao processo produtivo para reverter esse quadro (Strelhow, 2010; Melo; Silva; Lopes, 2018).

Do salto educacional ocorrido na década de 1930, consolidado na Constituição de 1934, se originou o Plano Nacional de Educação, que incluía pela primeira vez um tratamento específico para a educação de jovens e adultos, instituído pela obrigatoriedade de ensino primário integral, obrigatório e gratuito. Ao final desta década, é criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1938, mas é somente na década seguinte que os esforços pela educação das pessoas nessa faixa etária se consolidam. Em 1942, são criados o SENAI, intuindo atrelar o EJA à educação profissional. Foi a partir de pesquisas e estudos realizados pelo INEP que se criou o Fundo Nacional do Ensino Primário, com o objetivo de financiar a educação escolar, principalmente, a primária e secundária. Porém, foram incluídos programas voltados para o ensino dos jovens e adultos. O fundo permitiu a aplicação de recursos em sua alfabetização, que apresentavam números altos no país no ano de sua regulamentação, em 1945 (Ribeiro, 1992; Strelhow, 2010; Melo; Silva; Lopes, 2018).

No período pós-guerra, com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e do Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), ocorre uma pressão internacional para a erradicação do analfabetismo em âmbito mundial, focado nas nações menos desenvolvidas. Esse fator, combinado ao momento histórico no qual o país atravessava na consolidação de sua democracia, buscando aumentar a alfabetização para que, diante da lei, crescesse o número daqueles que pudessem exercer o direito ao voto, fez emergir a EJA nos debates nacionais, instituídos em forma de campanhas de alfabetização (Strelhow, 2010; Melo; Silva; Lopes, 2018).

Mesmo com a atenção dada aos jovens e adultos, ainda eram embrionária as iniciativas governamentais, o que pode ser entendido como descaso com a educação destas pessoas. Este cenário deixa latente a concepção de alfabetização de adultos presente nas ações governamentais, ou seja, eles ainda eram comparados às crianças, com a única “vantagem” de que teriam mais facilidade de aprender. Com isso, difundiu-se a ideia de que os alfabetizadores não necessitariam de formação especializada, legando a qualquer pessoa alfabetizada o poder de os ensinar. O que motivou o surgimento do voluntariado para o ensino de leitura e escrita para os jovens e adultos.

É somente no final da década de 1950 que a barreira do preconceito começa a ser rompida. Ao longo dessa década, foram criadas campanhas e realizados congressos que discutiam os meios pedagógicos utilizados na educação dos jovens e adultos, donde emergem os pensamentos de Paulo Freire. Chamando a atenção para o processo de desenvolvimento educativo, Freire apontava que este deve ser contextualizado às necessidades essenciais das pessoas a serem educadas, mudando completamente a visão estereotipada do analfabeto. Para Freire, os iletrados não deveriam ser vistos como pessoas incapazes, e era necessário se atentar para a necessidade de se focar nas condições de miséria que estes comumente viviam, fazendo-os perceber também sua condição de oprimidos. E que através deste ponto, vejam a educação como uma troca de saberes entre educador e educando, a transformando numa ação libertadora.

A passagem para a década de 1960 foi marcada por uma grande mobilização popular que, engajados pela luta por mais direitos e participação política, tiveram grande atuação para a educação dos jovens e adultos, onde foram criados vários movimentos sociais com este fim, influenciados pela pedagogia freiriana, passando-se a perceber o analfabetismo “não como uma causa da situação de pobreza, mas como efeito de uma sociedade injusta e não-igualitária” (Stephanou; Bastos, 2005 *apud* Strelhow, 2010, p. 54). Como consequência, Paulo Freire foi indicado pelo Ministério da Educação a elaborar o Plano Nacional de Alfabetização, que foi interrompido antes mesmo de entrar em vigor pelo golpe militar em 1964.

O período da ditadura foi marcado por grandes retrocessos para a educação da população jovem e adulta no Brasil. Em 1967, foi instituído, em contraposição à pedagogia freiriana, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que se restringia novamente ao aprendizado da leitura e escrita, vazia de conteúdo político. Ao mesmo tempo, reestabeleceu que a não alfabetização era culpa dos próprios indivíduos nesta situação, e que isso agravava o atraso no desenvolvimento do país. No ano de 1969, é lançada a Campanha Massiva de Alfabetização, que se expandiu por todo o território nacional (Melo; Silva; Lopes, 2018).

O Mobral findará juntamente com o período militar, quando surge, vinculada ao Ministério da Educação, a Fundação Educar. Esta tinha o papel de acompanhar, supervisionar e apoiar técnica e financeiramente, através das transferências de

recurso da União, as iniciativas dos outros entes federais, da sociedade civil e também, de membros particulares.

Mesmo com a Constituição de 1988, que previa o direito de todas os brasileiros à educação, havia o vácuo para a educação da população jovem e adulta no país. A década de 1990 começa com a extinção da Fundação Educar, sem um projeto que tomasse seu lugar. Esse vácuo foi sendo preenchido pelos entes subnacionais, principalmente, num primeiro momento, pelos estados, que se tornaram os principais provedores do ensino supletivo, e posteriormente pelos municípios, que cresceram em participação e, ao final da década de 1990, já respondiam por um terço das matrículas na educação para jovens e adultos. Esse crescimento se deveu ao disposto no texto constitucional de 1988, que assegurava o direito à educação pública e gratuita em qualquer idade, e à descentralização dos tributos, que contemplou os municípios para a promoção da educação básica, ampliando sua capacidade de investimento (Di Pierro, 2001; Strelhow, 2010; Melo; Silva; Lopes, 2018).

Mesmo com a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996 (LDB – 9394/96), onde se reconhecia a EJA como modalidade de ensino, determinando também que o Plano Nacional de Educação fosse elaborado em concordância com a Declaração Mundial de Educação para Todos, houve um grande revés para esta modalidade de ensino. Quando passou a vigorar, a partir de 1998, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), houve tendência à municipalização do Ensino Fundamental. No entanto, o empenho em relação a EJA decresceu, pois esta ficou de fora do financiamento pelo fundo fiscal recém-criado. Privilegiar o Ensino Fundamental se deu como reflexo da reforma educacional, influenciada pelo assessoramento do Banco Mundial, que atribuiu a esta etapa da educação básica uma maior taxa de retorno econômico individual e social (Coraggio, 1996 *apud* Di Pierro, 2001).

No final da década de 1990, surgem movimentos que objetivam chamar a atenção para a EJA como direito. Como resultado, acontecem os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAS), que discutiam políticas e contribuições para os municípios que não tinham organização própria para essa modalidade de ensino. Posteriormente, além de emendas à LDB que reafirmavam a obrigatoriedade e gratuidade na oferta de educação para aqueles que não a tiveram na idade apropriada, é aprovado o Parecer nº 11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, redigido sob coordenação de Carlos Roberto Jamil Cury.

Nele, Cury afirma a especificidade própria desta modalidade de ensino, o diferencia das classes de aceleração, que se destinavam a corrigir a distorção idade/ano escolar para adolescentes. Assim, o Parecer afirma que há “uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela” (Brasil, 2002, p. 5). E por esse motivo, ele preconiza que a EJA tem funções reparadora, equalizadora e qualificadora.

Reparadora por permitir a “restauração de um direito negado” (Brasil, 2002, p. 7), devendo ser vista “como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades socioculturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais”, necessitando “ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos” (*idem*, 2002, p. 9).

Equalizadora pela “forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas” (Brasil, 2002, p. 10). No Parecer, essa função também dará cobertura a trabalhadores e outros seguimentos sociais marginalizados, que tiveram sua educação interrompida forçosamente por repetência, evasão ou demais desigualdades de oportunidades de permanência, permitindo sua reentrada no sistema de ensino, que possibilitarão novas inserções, principalmente na vida social e no mundo do trabalho.

E qualificadora, que, segundo o autor, é “mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA”, propiciando “a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida”, sendo “um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade” (Brasil, 2002, p. 11). Além disso, Cury afirma que “a função qualificadora é também um apelo para as instituições de ensino e pesquisa no sentido da produção adequada de material didático que seja permanente enquanto processo, mutável na variabilidade de conteúdos e contemporânea no uso de e no acesso a meios eletrônicos e de comunicação” (*idem*, p. 12).

6.2 Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)

A busca pelo da autonomia e desenvolvimento pleno das capacidades nos planos físicos, intelectuais e morais é também uma das premissas do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), visto que as dimensões educativas e culturais têm preponderância nas transformações sociais e diminuição das desigualdades. Piketty (*apud* Gusmão; Amorim, 2022, p. 4) afirma que “a experiência histórica indica que a qualificação da mão de obra por meio da educação escolar tem permitido aos países pobres alcançar os níveis tecnológicos dos países ricos”, possibilitando também a redução da desigualdade de renda internamente.

No Brasil, como visto ao longo dos tempos, a educação, mesmo quando reconhecida como um gargalo ao desenvolvimento do país, foi relegada ao segundo plano. Dentro dela, a prioridade sempre se voltou para o Ensino Fundamental ou Superior, deixando em segundo plano o Ensino Médio, que era segmentado e foi absorvido inicialmente pela iniciativa privada. Esta segmentação era claramente marcada para a constituição de uma elite, que teria formação mais propedêutica, focado na cultura clássica e humanista, com vistas ao ingresso no ensino superior; e de uma classe trabalhadora mais qualificada, com formação técnica, voltada para o processo produtivo (Ribeiro, 1992; Krawczyk; Silva, 2017).

Os primeiros passos para a contestação desse sistema educacional, que perpetuava a histórica dualidade de dominadores e dominados, se deu, segundo Figueiredo (2018) pela imigração europeia, quando algumas ideias revolucionárias aqui aportaram, ao fim do século XIX. Ambicionando a construção de uma sociedade capaz de enfrentar a exploração e opressão, intelectuais e trabalhadores imigrantes criaram associações de classes, propondo a criação de escolas para os trabalhadores e seus filhos. Neste processo educacional, buscavam o desenvolvimento de uma mentalidade a favor da emancipação como forma de transformar a sociedade contra a desigualdade e dominação vigente.

Estes processos também foram a gênese da constituição da escola integral no país, que encontrou respaldo nas mudanças das estruturas sociais que a nação vinha experimentando nas décadas de 1920 e 1930. Estas tinham na educação uma vertente para a formação de hábitos e valores. Com isso, a educação integral foi percebida como uma possibilidade para a ampliação das tarefas culturais e sociais, em que se pode apontar duas principais percepções filosóficas antagônicas: a dos

integralistas – autoritárias e elitistas, com base na hierarquização social e com vistas à ampliação do controle social; e as liberais, que objetivavam o desenvolvimento democrático através da reconstrução das bases sociais, por meio de uma formação para a cooperação e a participação dos indivíduos (Cavaliere, 2010 *apud* Figueiredo, 2018; Marilack; Ramalho, 2017).

Desta última corrente se delineiam as concepções dos escolanovistas, onde a ideia de monopólio do ensino deveria ser afastada definitivamente, promovendo uma escola comum e igual para todos, proclamando o direito à educação integral como um direito social individual. Mesmo sendo um marco na história da educação, escancarando a precariedade do ensino brasileiro e buscando sua modernização, este grupo não questionou a desigualdade social e logo, não propunha uma superação da formação classista social em que se encontrava o país (Ribeiro, 1992; Marilack; Ramalho, 2017; Figueiredo, 2018).

Dentro deste movimento, se destacava o educador baiano Anísio Teixeira, por sua atuação política e social. Teixeira (1999, *apud* Figueiredo, 2018, p. 52) destacava que a Escola Nova era

sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática cujo soberano é o próprio cidadão.

Anísio era crítico da pobreza e da reduzida carga dos serviços educacionais, assim como do baixo preparo dos professores por compreender que a escola tinha um papel social destacado, tanto para os alunos quanto para os seus familiares. Em sua concepção, a escola deveria apresentar um conceito ampliado de educação, desenvolvendo as potencialidades do aluno e, portanto, o sistema público deveria ser integral, para abranger em todas as dimensões a formação dos discentes.

Concretizando seus ideais, Anísio Teixeira fundou, em Salvador, no ano de 1950, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, apresentando o conceito ampliado, objetivando que a educação restituiria à escola

[...] o dia integral enriquecendo-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhes amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades, de trabalho, de estudo, de recreação e de arte (Teixeira, 1994 *apud* Figueiredo, 2018, p. 54).

Posteriormente, houve a tentativa de implementação de um sistema integrado nesses moldes em Brasília, que não logrou sucesso. Porém, suas ideias

foram retomadas na década de 1960, na própria capital e, posteriormente, na década de 1980, no Rio de Janeiro, quando a integralidade da educação começa a ganhar novo impulso. Mas é só na década de 2000 que ocorre a primeira ação em nível federal para a viabilidade da ampliação da carga de ensino, com a instituição do Programa Mais Educação, em 2007. Direcionado às escolas, e não às redes de ensino, o programa prevê o incremento das jornadas de ensino para, no mínimo, sete horas diárias, com a perspectiva de trabalho em co-responsabilização da sociedade pelo ensino dos discentes (Figueiredo, 2018; Marilack; Ramalho, 2017).

Nesta nova concepção, o modo de organização temporal da escola cumpre papel fundamental para a melhoria da qualidade educacional, passando a ser um espaço de formação, e não somente de informação. Dentro da perspectiva de amparo dessas ações educacionais pela União, foi criado no mesmo ano, em substituição ao FUNDEF, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que incorpora a destinação percentual de recursos para a manutenção dos discentes de tempo integral e do ensino de jovens e adultos, alijados no programa anterior. Marilack e Ramalho (2017) caracterizam o programa como uma política de indução, e não de manutenção da educação integral, destacando ainda o seu crescimento exponencial, que passaram, segundo dados do MEC, de 1380 escolas atendidas em 2008, para aproximadamente 49 mil instituições em todo o país atualmente.

Já Figueiredo (2018), além de apontar as contribuições de Paulo Freire para as bases da educação integral – destacando, segundo Henz (2012 *apud* Figueiredo, 2018) as cinco dimensões em que se baseiam sua concepção (dimensão ético-política, técnico-científica, epistemológica, estético-afetiva e pedagógica) – reafirma a sua adequação para o ensino pela combinação da necessidade com a conscientização, em que reconhece o sujeito humano, seus valores e saberes. Quanto ao Programa Mais Educação, aponta as mudanças significativas que este traz a concepção de educação integral, por reforçar a escola como espaço comunitário, além de ampliar suas ações ao trazer intersetorialidade através de parcerias com os demais setores públicos e sociais.

Por fim, a educação de tempo integral, assim como a EJA, tem funções reparadora, equalizadora e qualificadora. Equalizadora por propiciar as crianças e adolescentes que não dispõem de tempo, espaço e apoio familiar para suas atividades escolares, podendo utilizar o maior tempo de permanência na escola para isso. Além

de ter acesso a atividades culturais e educacionais, que não teriam condições se dependessem apenas das suas famílias. Cabe lembrar que as matrículas no Ensino Médio da rede pública de ensino respondem por quase 85% do total do país.

A função reparadora é garantida à medida que no Ensino Médio de Tempo Integral, há reconhecimento que os estudantes das escolas públicas dos estados e municípios contempladas com este programa estão situados nos estratos mais pobres e vulneráveis da população brasileira. Estes certamente vieram de famílias com responsáveis que foram privados do direito a educação e, por isso, possuem baixa escolaridade. Desta forma, ao propiciar mais tempo na escola, entre outras coisas, com atividades culturais diversas, reforço escolar e espaço adequado para estudar, há reparação pelas privações que as famílias dos estudantes sofrem. Por fim, a função qualificadora é compreendida como a garantia de uma educação melhor para aqueles que dependem exclusivamente da escola pública para se escolarizar.

Para o Ensino Médio de Tempo Integral vale o mesmo argumento desenvolvido no Parecer CNE/CEB 11/2000. No entanto, é necessário considerar que o público-alvo é um pouco diferente da EJA, mas as funções da escola são parecidas.

7 COMO ESTÁ A OFERTA DO EMTI E DA EJA NAS MESORREGIÕES DO ESTADO DE MINAS GERAIS?

7.1 Ensino médio de tempo integral (EMTI)

Em Minas Gerais, uma das primeiras ações para a implementação do Escola de Tempo Integral se deu através do Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa (EVCA), formalmente instituído no ano de 2003. Com o propósito de dar apoio estratégico às escolas e instituições educacionais em área de risco social. Em vista do crescimento da violência no âmbito escolar, o programa visava atender as necessidades da população em idade educacional que se encontravam marginalizadas deste processo (Correa, 2007; Barreto, 2012).

Inserido em dois dos principais projeto estruturadores do Estado, que eram a Melhoria e Ampliação do Ensino Fundamental e a Universalização e Melhoria do Ensino Médio, o EVCA tinha como público-alvo as escolas consideradas mais necessitadas, evoluindo gradativamente das escolas da capital para as do interior do estado (Correa, 2007). Em resposta às necessidades educativas dos educandos, foi implementado dentre deste programa o Projeto Aluno de Tempo Integral (PATI). Visando a melhoria da qualidade do ensino, a ampliação da área de conhecimento e desenvolvimento de atividades artísticas, culturais e esportivas aos discentes, o PATI se constituiu no primeiro esforço legal e prático rumo à educação integral nas escolas mineiras, que só foi estendido para as escolas do interior no ano de 2006 (Barreto, 2012; Soares, 2014).

Com os bons resultados em programas nacionais de avaliação (Prova Brasil/SAEB), a Secretaria de Estado da Educação (SEE/MG) decidiu desvincular, entre os anos de 2007 e 2009, o Projeto Aluno de Tempo Integral (PATI) do EVCA. Neste momento, surgiu o Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI), que se torna uma das principais ações do governo e um dos projetos que estruturam o Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI). Com importantes mudanças em suas novas diretrizes, houve o aumento da carga horária semanal de estudos e do número de alunos contemplados no PROETI, garantindo a qualidade da educação com aulas criativas (Barreto, 2012; Figueiredo, 2018).

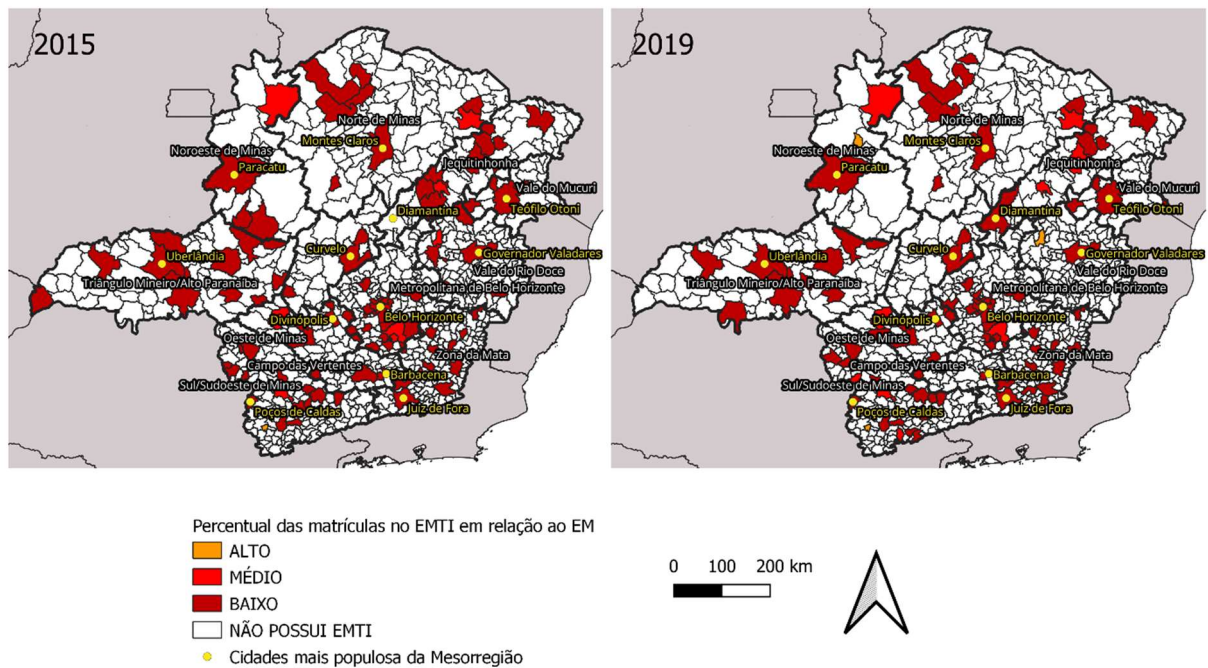
A partir de 2012, a SEE/MG inicia a aproximação de suas políticas de educação integral com as propostas do governo federal, tanto em relação à participação de escolas estaduais no Programa Mais Educação quanto em relação

aos territórios educativos. Essa aproximação fez com que, no ano seguinte, diversas escolas estaduais do estado se integrassem ao programa federal, possibilitando a captação de recursos financeiros para a continuidade do desenvolvimento das atividades em tempo integral. Como resultado, em 2014, a SEE passa a priorizar os critérios do MEC, que são as escolas com baixo rendimento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para a participação das escolas estaduais no Programa Mais Educação (Figueiredo, 2018).

Posteriormente, com a instituição, em 2016, do Programa de Fomento à Educação em Tempo Integral para as Escolas do Ensino Médio pelo MEC, a SEE/MG, por meio do seu Programa de Educação Básica Integral, se integra no ano de 2017 ao programa federal com a instituição do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Dado o desempenho insuficiente e alta evasão e repetência, o estado identificou no ensino médio a urgência da implementação e apoio a programas que evidenciem o protagonismo juvenil (Minas Gerais, 2019 *apud* Figueiredo, 2023).

No entanto, os dados relativos à EMTI datam apenas a partir de 2015, pois antes, a computação feita encampava as escolas de ensino médio integrado ao curso técnico. Assim, veremos a seguir (Mapa 6) quais são seus percentuais de matrículas em relação ao Ensino Médio Regular.

Mapa 6 – Percentual de matrículas no EMTI em relação ao ensino médio tradicional nos municípios mineiros nos anos de 2015 e 2019.

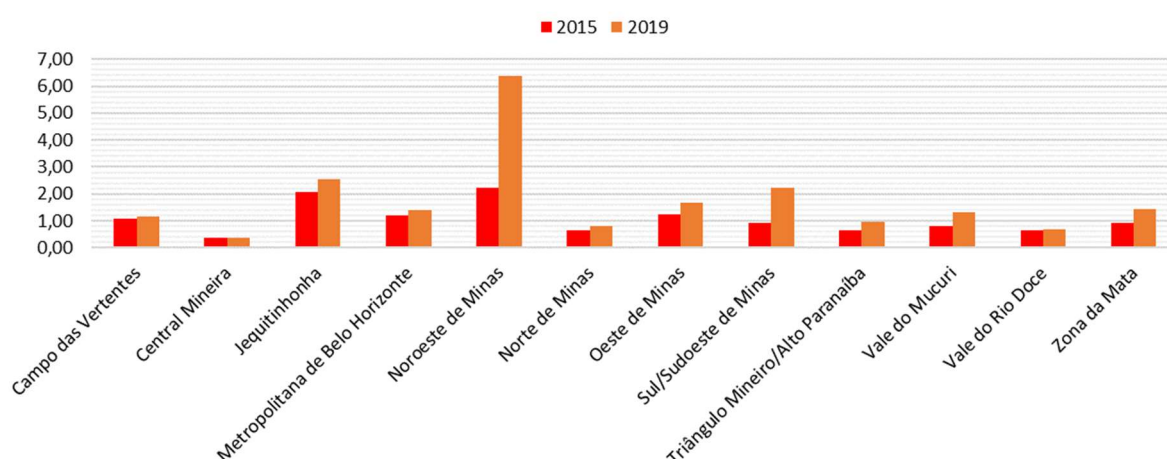


Fonte: elaboração própria a partir dos dados do IMRS.

Segundo dados do IMRS, o EMTI estava presente em 107 municípios mineiros no ano de 2015, contemplando quase todas as cidades mais populosas de cada mesorregião, exceção feita para o município de Diamantina, na mesorregião do Jequitinhonha, que apenas em 2019 apresentou essa modalidade de ensino. Entre 2015 e 2019, a oferta do EMTI caiu para 97 municípios, mas a oferta de vagas em algumas regiões cresceu significativamente, como na mesorregião Noroeste de Minas, que teve o maior aumento percentual de oferta de vagas entre todas as mesorregiões do estado.

Entre 2015 e 2019 (Gráfico 12), quando já se consolidava a expansão do EMTI para os municípios do interior, suas matrículas em relação ao Ensino Médio tradicional apresentaram alta mais significativa na mesorregião Noroeste de Minas. Mais que duplicando sua oferta na comparação entre os anos de 2015 e 2019, sobressai nesta mesorregião o município de Natalândia, que passou a ofertar 60,92% de vagas para o EMTI em comparação ao Ensino Médio regular. Destaca-se também a mesorregião Sul/Sudoeste de Minas que, inclusive, com o município de Inconfidentes, tem a maior taxa percentual de matrículas no EMTI em relação ao Ensino Médio regular entre todos seus equivalentes no estado, aumentando a oferta da EMTI em 72,78% e 76,07%, respectivamente nos anos de 2015 e 2019, puxando significativamente a média desta mesorregião.

Gráfico 12 – Percentual de matrículas no EMTI em relação ao ensino médio regular.

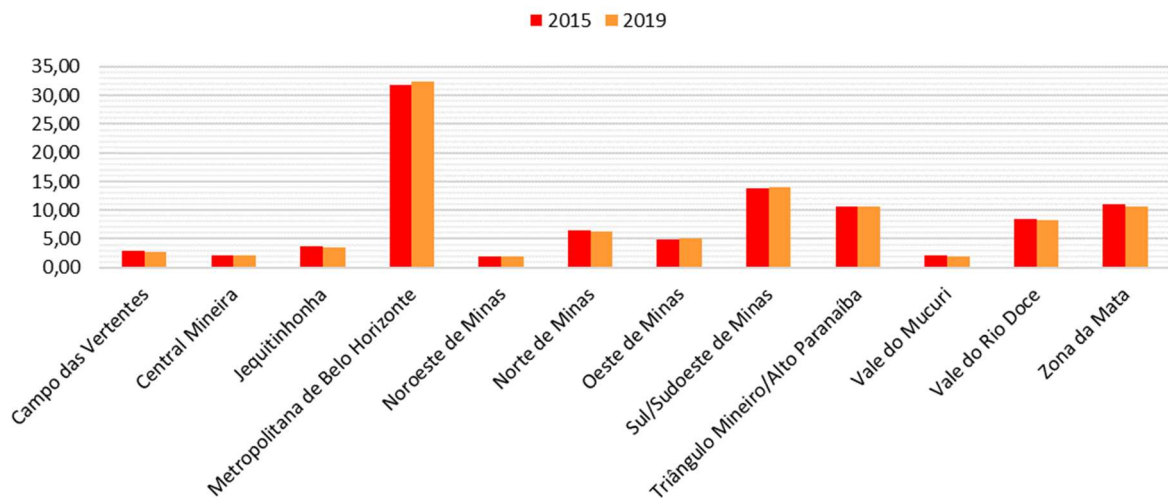


Fonte: elaboração própria a partir dos dados do IMRS.

Para melhor entendimento dos números apresentados pelas mesorregiões em relação ao EMTI, é necessário olharmos para o percentual de jovens na faixa

etária adequada para esta etapa da educação básica (Gráfico 13). Quando comparado o total da população na faixa adequada do EMTI com seus percentuais de matrículas, verifica-se o aumento da oferta de vagas do EMTI na mesorregião Noroeste e Sul/Sudoeste de Minas. Na maioria das outras mesorregiões, houve estagnação do crescimento de sua população nesta faixa etária. Nota-se também que a oferta de vagas na mesorregião Sul/Sudoeste, em termos de proporção populacional, é mais significativa que na mesorregião Noroeste de Minas.

Gráfico 13 – Percentual da população total de jovens entre 15 e 17 anos nas mesorregiões.



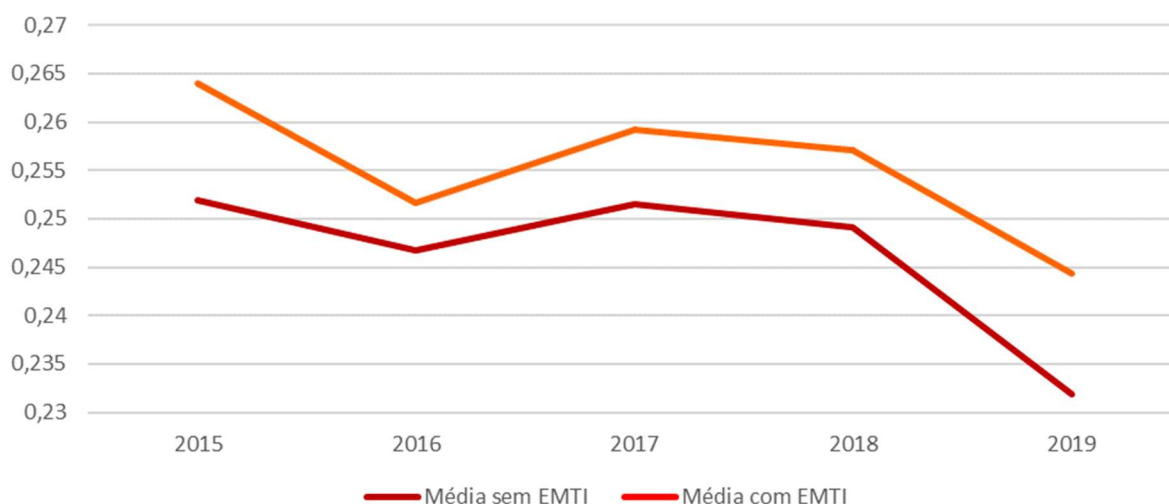
Fonte: elaboração própria a partir dos dados do IBGE/FJP.

Soares *et al.* (2014) atestam, através da utilização de modelos lineares hierárquicos e, também, pela análise de escores de propensão, comparando os anos de 2006 e 2009, a proficiência de alunos participantes ou não de escolas no Projeto de Tempo Integral. Nesta pesquisa, os efeitos categoricamente positivos do projeto se expressam na melhoria da proficiência em escolas com proficiência média dos alunos mais baixa, mantendo coerência com os ideais de sua implementação, que visam atingir justamente o público de maior vulnerabilidade social e de menor proficiência, capital social e cultural.

Pensando nisso, foi feita uma média com os resultados do PROEB no período entre os anos de 2015 e 2019 (Gráfico 14), separando a média dos municípios que possuíam inscritos no EMTI, em algum período desse tempo, e aqueles que não o tiveram em momento algum deste intervalo. Mesmo necessitando de cautela para sua análise, assim como apregoam Soares *et al.* (2014) em seu estudo sobre a proficiência das escolas participantes ou não do Projeto de Tempo Integral, devido à

captura indireta e conservadora dos dados, é possível ver que, ainda que acompanhe as tendências de queda, estabilidade e ascensão, os municípios que possuem EMTI apresentam média sempre superior àqueles que não o possuíram em momento algum no período de tempo verificado.

Gráfico 14 – Comparação da média do PROEB no ensino médio nos municípios do estado.



Fonte: elaboração própria a partir dos dados do IMRS.

Em consonância com o apregoado pelos mais diversos e renomados estudiosos da educação (Dubet, 2004; Érnica; Soares, 2020; Saviani, 2013; Soares *et al.*, 2014; Arroyo, 2015), mesmo que sejam necessários estudos mais específicos e profundos, os dados aqui apresentados jogam luz sobre a importância e efetividade do EMTI para seu público-alvo. Em sua maioria, são jovens em maior vulnerabilidade, marginalizados no processo social, traduzindo suas fragilidades no ambiente escolar em forma de baixo desempenho. O ambiente escolar para adolescentes e jovens negros, pobres e procedentes de famílias vulneráveis com responsáveis de baixa escolaridade no Ensino Médio comum tendem a uma série de retrocessos, como reprovações, evasão, desinteresse e baixa autoestima e, no melhor desses casos, na migração para o EJA, como atesta o estudo de Érnica e Rodrigues (2020).

7.2 Educação de jovens e adultos (EJA)

Visto a importância e os efeitos da EMTI sobre os resultados educacionais, o olhar agora se volta para EJA. A reafirmação da educação como um direito de todos e dever do Estado e da família também está presente também na Constituição

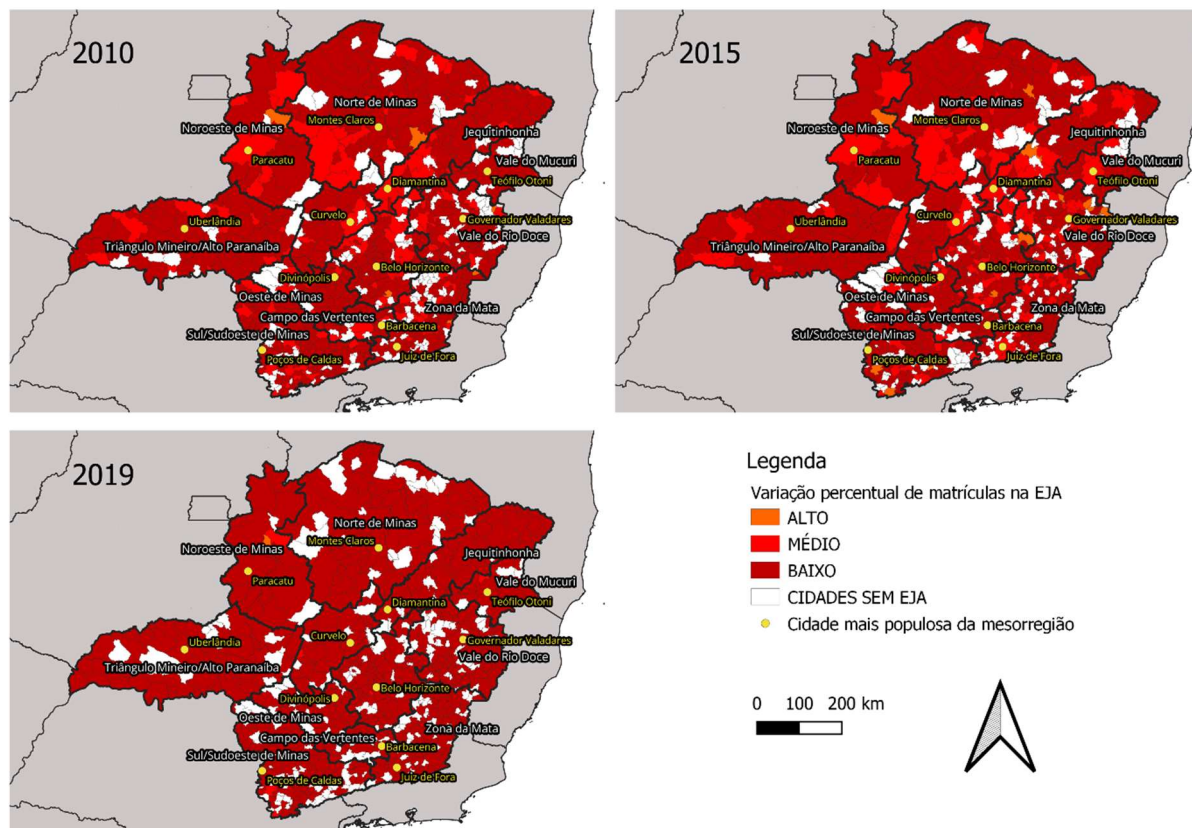
Estadual de MG. Este direito é estendido àqueles que não tiveram acesso ao ensino formal na idade adequada, conforme disposto em seu artigo 195 (Minas Gerais, 1989). Mas este direito só volta a ser reafirmado legalmente através da normatização do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, em abril de 2001, que por meio da Resolução nº 444, regulamenta a Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais (Matos, 2018).

Antes disso, porém, na década de 1970, o EJA no estado era ofertado de maneira semipresencial pelos Centros de Estudos Supletivos” (CESUs). Nestes locais, os discentes se dedicavam individualmente aos estudos, com os professores intervindo somente para esclarecimentos de dúvidas e orientações, para posteriormente serem avaliados em exames em massa (Matos, 2018; Silva, 2022).

Na esteira dos movimentos nacionais em torno da EJA, que emergiram na década de 1990, acontece o Fórum Mineiro de EJA, em 1998, posteriormente se expandindo para várias regiões do estado, resultando, entre outras coisas, na alteração da denominação do CESU para Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC), no ano de 2000. Visando o atendimento diferenciado, individualizado e flexível, estes centros têm como princípios o reconhecimento dos “jovens e adultos como sujeitos centrais de sua prática educativa” (Matos; 2018, p. 38), oferecendo cursos semipresenciais, sem exigência de frequência obrigatória, com flexibilidade de organização curricular, certificando ao fim a conclusão do Ensino Fundamental e Médio.

Não tão difundido quanto as outras modalidades de educação básica, a EJA está presente, de acordo com dados do IMRS dentro da série histórica analisada, em aproximadamente 600 municípios mineiros (Mapa 7). A sua incorporação tardia como modalidade contemplada pelo financiamento do FUNDEB, além de certa inobservância do poder local à sua devida importância a deixa subvalorizada ante outros estágios educacionais (Silva; Gonçalves, 2021).

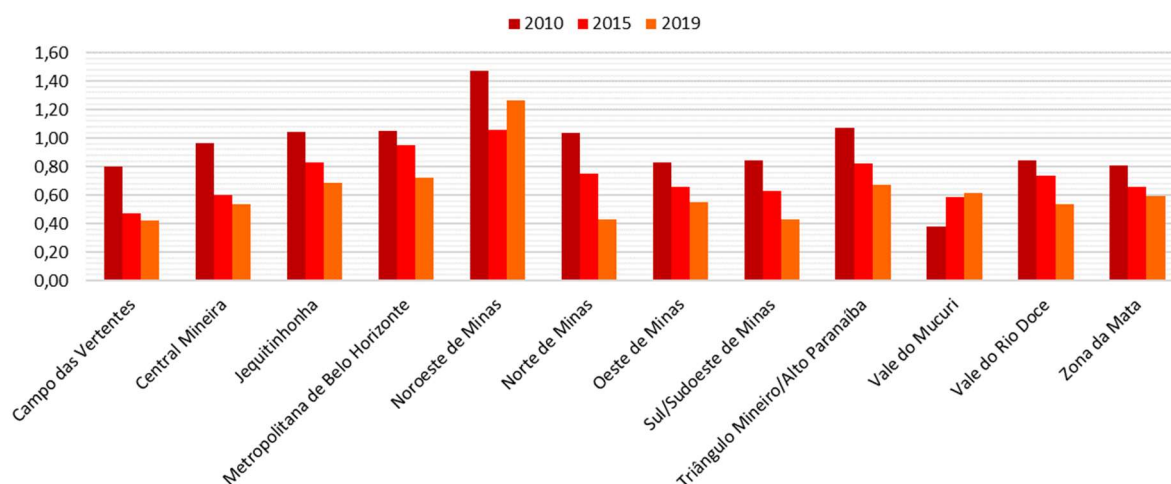
Mapa 7 – Municípios do estado que ofertam a EJA e sua variação de matrículas entre os anos de 2010, 2015 e 2019.



Fonte: elaboração própria a partir dos dados do IMRS.

A redução do percentual de matrículas em relação às projeções da população maior de 18 anos traz ambiguidades quanto a suas interpretações (Gráfico 15). Se por um lado, pode representar a adequação do atendimento e o aumento da escolaridade dessa faixa etária da população, resultando numa demanda menor por este modelo educacional; pode, por outro lado, representar o baixo investimento dos municípios na EJA, seja por sua reduzida capacidade financeira, seja pelo desinteresse dos atores políticos locais. Outros fatores, apontados por Silva e Gonçalves (2021) dizem respeito às distâncias entre a área urbana e rural dos municípios e à própria conjuntura socioeconômica, que muitas vezes faz com que a busca por trabalho seja mais necessária que a busca pelos estudos, principalmente quando não há apoio dos empregadores.

Gráfico 15 – Variação percentual de matrículas no EJA para pessoas com mais de 18 anos de idade em relação à população total desta faixa etária.



Fonte: elaboração própria a partir dos dados do IMRS.

Do aparente nivelamento, no ano de 2019, para a faixa baixa das matrículas no EJA (Gráfico 15), destoa-se o município de Natalândia (6,6%), pertencente à mesorregião Noroeste de Minas, com a maior relação percentual do estado e único a figurar na faixa mais alta. Curiosamente, este é também é um dos municípios que apresentaram maior percentual relativo de matrículas no EMTI, demonstrando mais uma vez coerência entre a proposta e a implementação deste. Já na faixa média, que conta com apenas 7 municípios, verifica-se maior heterogeneidade dos representantes das mesorregiões. Bonfinópolis de Minas (4,1%), também pertencente à mesorregião Noroeste de Minas é o segundo com maior relação percentual do estado, seguido de Ouro Fino (3,98%), da mesorregião Sul/Sudoeste de Minas, única mesorregião que apresenta dois municípios nessa faixa. Além destas, há municípios da mesorregião Central de Minas, RMBH, Vale do Mucuri e Zona da Mata.

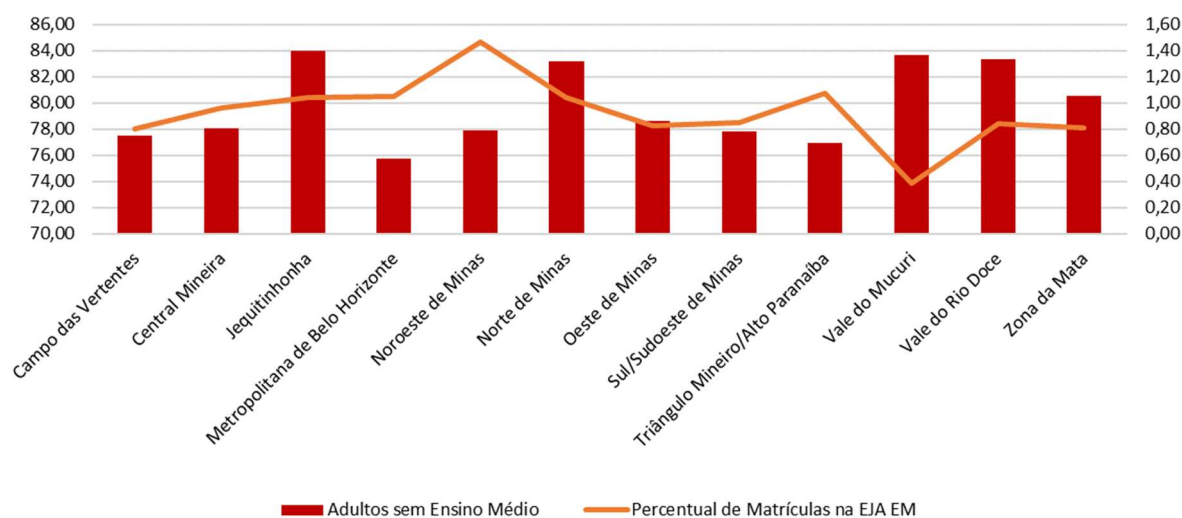
Outro fator importante a se destacar é que, mesmo havendo tendência de queda no percentual de matrículas no EJA em relação à população total acima dos 18 anos em quase todas as mesorregiões do estado, as duas mesorregiões que vão na contramão desta tendência se localizam ao norte: Noroeste de Minas, que também apresenta as maiores taxas para todos os anos do índice; e Vale do Mucuri, que ainda assim se encontra nos menores percentuais entre todas as mesorregiões.

Mas como destacado anteriormente, a queda de atendimento nesta modalidade de ensino pode estar relacionada à baixa adesão do público jovem e adulto. Alguns fatores que influenciam nesta hipótese são, como já apontado, os

baixos investimentos e desinteresse dos atores locais e as distâncias, principalmente entre as zonas rurais e urbanas. Somam-se a estas condições, uma certa rigidez em relação ao cumprimento de horário e frequência que, segundo Beisiegel (2006 *apud* Silva; Soares, 2021), faz da EJA uma réplica da escola convencional. E até mesmo por apresentar propostas pedagógicas não diferenciadas, contrários às dimensões formadoras próprias de uma educação popular, centrada na vida dos sujeitos, a partir de suas origens, trabalhos e manifestações culturais, como defende Arroyo (2017).

Mesmo havendo limitações nas bases de dados relativos à abrangência da faixa etária para comparação, já que para a composição das matrículas no EJA do ensino médio, são contabilizados jovens a partir de 18 anos, e para a composição da taxa de adultos que não possuem o ensino médio, a faixa etária abarcada sobe para 25 anos ou mais, é possível que tenhamos uma ideia, ainda que superficial, das proporções de atendimento para esta modalidade de público (Gráfico 16). Enquanto as matrículas para o EJA não chegam a representar, em todas as mesorregiões, 2% da população acima de 18 anos, o percentual de adultos acima de 25 anos sem diploma do ensino médio, também para todas as mesorregiões, está acima de 75%. Dada tamanha diferença, mesmo com as limitações comparativas descritas acima, é difícil pensar que o atendimento da EJA esteja sendo satisfatório em quaisquer das mesorregiões, mesmo naquelas que apresentam menor percentual de não diplomados no ensino médio, como a RMBH e Oeste de Minas.

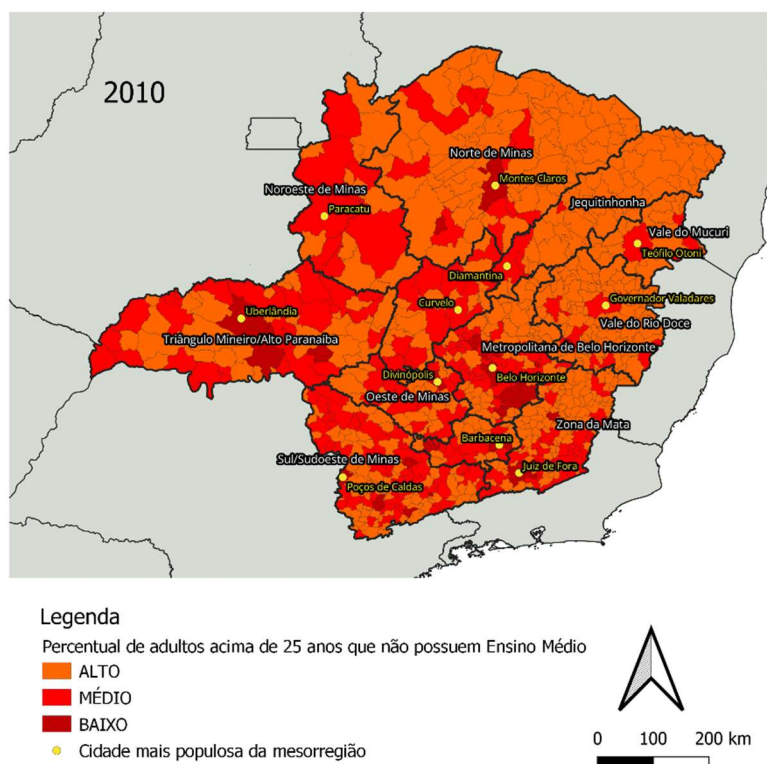
Gráfico 16 – Comparativo percentual de matrículas na EJA pelo número de adultos sem formação no ensino médio.



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do IMRS

Outro fato importante de se notar, referente aos não diplomados acima dos 25 anos, é como se compõe essa distribuição entre e dentro das mesorregiões (Mapa 8). A maioria destes adultos não diplomados no ensino médio se encontram nas mesorregiões da porção norte do estado: Jequitinhonha, Vale do Mucuri, Norte de Minas, além do Vale do Rio Doce. Nestas mesmas mesorregiões, a excessão da Zona da Mata, se encontram todas as cidades com mais de 90% da sua população maior de 25 anos sem formação no ensino médio, comprovando mais uma vez as consequências das exclusões experenciadas por estas no processo histórico, social-educativo e econômico.

Mapa 8 – Classificação por município dos total de adultos que não possuem formação no ensino médio.



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do IMRS

O que é coincidente em todas as mesorregiões é que, os percentuais mais baixos de não formados internamente a estas se encontra nos municípios mais populosos e, em sua maioria, nas suas adjacências. Outro fato que chama a atenção é que, não sendo os municípios mais populosos das respectivas mesorregiões, são aqueles que, em geral, possuem maior dinamicidade em sua economia, a exemplo de algumas cidades que compõem o quadrilátero ferrífero (Ouro Preto, Mariana, Nova

Lima, João Monlevade), ou que possuem universidades federais de destaque, como Viçosa e Lavras.

Esse quadro pode ser explicado, segundo Di Pierro (2001) pelo deslocamento, ainda na década de 1990, da fronteira entre público e privado advindo da inoperância estatal com esta modalidade, que estabeleceu parcerias com fundações privadas, capitaneadas por igrejas e setores da indústria e comércio – nomeadamente os organismos do “Sistema S” (SESI, SESC, SENAI, etc) – que proviam esta modalidade de educação. Mesmo ocupando posições sociais diferentes, estes atores se envolvem na mesma problemática das relações entre educação e qualificação profissional, para a reestruturação produtiva e competitividade empresarial ante um cenário de globalização econômica.

Estes fatos nos levam a crer haver uma relação direta entre procura da EJA por parte daqueles que buscam se inserir ou se manter no mercado de trabalho, principalmente se pensarmos que este público, devido à sua baixa qualificação formal, busca inserção não na cadeia principal de atividades destes locais, que em geral demandam maior qualificação, mas sim, nas atividades de apoio, no setor de serviços. Sobretudo ao observar as constatações de Lemme (2004, *apud* Silva, 2021), de que a composição da EJA é de “uma porcentagem relativamente pequena de candidatos provenientes das classes operárias, em relação principalmente aos que provinham das profissões ligadas às atividades comerciais”.

Isto posto, a percepção que fica é que a EJA, mesmo tendo tardiamente o reconhecimento da obrigatoriedade de oferta na LDB, assim como a delonga em incorporar seu financiamento ao FUNDEB, ainda é alvo de preconceito e subvalorização, principalmente dentro do poder público, que ainda não reconhece nele sua devida importância enquanto instrumento reparador, equalizador e qualificador. Essa visão é reforçada pela pesquisa de Silva e Soares (2021), que constata a relação direta entre o comprometimento dos gestores locais – que muitas vezes à veem mais como gasto do que como direito – com a sua oferta e oferecimento dentro das possibilidades de sua audiência. A EJA, como dito, sendo muitas vezes a réplica da escola convencional, tem pouquíssimo potencial de atrair seu público-alvo, que evade justamente pelo desinteresse no formato escolar, que criam baixas perspectivas neste seguimento. E esse desinteresse atinge, principalmente e mais uma vez, as regiões menos favorecidas na conformação socioeconômica do estado.

Apesar do reconhecimento da importância da EJA para reparação, equalização e qualificação da educação para a população acima dos 18 anos de idade que ainda não concluíram o Ensino Médio, a queda nas matrículas é preocupante. No estado de Minas Gerais o percentual de indivíduos acima dos 25 anos de idade que concluíram o Ensino Médio é de apenas 20,2%. Portanto, quase 80% dos mineiros acima desta idade não concluíram esta etapa da educação básica (IBGE, 2010). O que é preocupante quando se pensa no direito a educação e na redução das desigualdades educacionais, e na EJA como instrumento de equalização e reparação (Brasil, 2000).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A definição de desigualdade muitas vezes não encontra consenso nem mesmo dentro de uma mesma vertente de pensamento, por se tratar de um termo plurívoco. Neste trabalho, definiu-se que ela é reflexo da apropriação desproporcional e concentração de bens e insumos por uma certa classe ou grupo, que diante deste fato, tende a perpetuar-se nas posições de poder. Esta situação de privação se traduz na diferença de acesso e posse dos bens primários – direitos, respeito às liberdades individuais, etc. – e secundários – distribuição de bens e insumos –, à qual definimos como inequidade. Em relação aos aspectos socioeconômicos e educacionais, há a constituição de um ciclo vicioso provinda dessa inequidade, já que o acesso e posse a determinados bens primários, nesse caso, a educação, se dão de maneiras distintas, privilegiando principalmente àqueles que detêm capital cultural. Assim, aqueles que detiverem este capital terão melhores chances de sucesso escolar e, posteriormente, de ingresso nos níveis superiores de ensino que, como visto, são tidos como uma das principais maneiras de se garantir a ascensão social, com melhores colocações no mercado de trabalho. Desta maneira, o capital cultural retorna àqueles já privilegiados, sustentando e em vários casos, aprofundando as desigualdades.

Em nosso país, estas desigualdades nasceram já na ocupação lusitana, que desrespeitando outras culturas, impôs forçosamente a catequese aos autóctones apenas em busca de riquezas. Fora isso, a educação se restringia a um seletivo grupo e mesmo esse, quando buscava a progressão dos estudos, precisavam viajar para o continente europeu. Essa situação só começa a mudar com a chegada da corte, que diante da necessidade de uma mão de obra minimamente qualificada para seu atendimento, instalou algumas escolas, mas voltou a atenção principalmente para os cursos superiores, partindo daí a divisão de competências dos níveis educacionais. É somente na década de 1930 que, através de certa pressão popular, o ensino começa a se expandir, e este processo se deu (e ainda se dá) de maneira precária, principalmente no Ensino Fundamental, que por décadas foi relegado ao segundo plano.

Somente na década de 1990 que o país praticamente universalizou o acesso à educação básica. Mas a realidade no Ensino Médio ainda é outra. Mesmo com a melhoria nas taxas de atendimento e escolarização líquida neste nível de ensino no Estado, notou-se que, a partir de 2010, há um descasamento destas duas

taxas, com queda no atendimento e alta na escolarização líquida, que podem indicar certa adequação no fluxo educacional juvenil, principalmente nas mesorregiões mais vulneráveis. Já na Educação de Jovens e Adultos para o Ensino Médio, a percepção é de uma sub-representação e até mesmo, descaso com esta modalidade, que não abarca a grande maioria dos jovens e adultos que não concluíram este nível de ensino que, por sinal, se encontram em números expressivos.

Em Minas Gerais, assim como em boa parte do país, as condições socioeconômicas das regiões impactam diretamente na qualidade do sistema educacional. Com a educação básica a cargo de estados e municípios, muitos destes são incapazes de prover melhorias para além dos repasses da União. Desta maneira, os municípios com maiores capacidades de arrecadação podem prover melhores condições de infraestrutura para seu sistema de ensino. Esse fato ficou evidenciado com as condições mais precárias de infraestrutura das mesorregiões menos desenvolvidas economicamente no estado de Minas Gerais, que mesmo tendo melhorado significativamente estes aspectos no período averiguado, continuam defasados em relação às mesorregiões mais ricas.

Esses fatos influem significativamente sobre as condições de promoção, que decaíram ao longo das séries histórica analisada. Conseqüentemente, as taxas de repetência, evasão e migração para a EJA aumentaram, mostrando que, mesmo tendo um ganho significativo, a garantia de acesso a esse nível de ensino se mostra insuficiente para que os jovens concluam seus estudos. Alia-se a isso, a incapacidade da EJA em atrair essa população para que concluam esta etapa educacional, já que muitas vezes ela se constitui como uma réplica da escola convencional.

E o reflexo direto destes incidem diretamente na qualidade de ensino, que além de seguirem tendência da relação entre condição econômica e qualidade, vem decaindo em todas as mesorregiões de forma significativa desde 2010. Mesmo havendo essa queda em todas as mesorregiões, as que apresentam os piores índices são aquelas mais ao norte e nordestes do estado – Jequitinhonha, Norte de Minas e Vale do Mucuri. No lado oposto, se encontram as mesorregiões Oeste de Minas, Sul/Sudoeste de Minas e Campo das Vertentes.

Estas diferenças podem ser abrandadas com a implementação em maior escala, ou de maneira mais funcional, dos programas que têm funções reparadoras, equalizadoras e qualificadoras, como são o EMTI e a EJA. A EMTI vem ampliando

sua participação no ensino médio do estado de forma gradativa, priorizando as regiões mais vulneráveis e de pior desempenho.

O estudo demonstrou que este programa de educação apresenta grandes potenciais para a melhoria da qualidade do ensino nessas regiões, representando também o acesso ao capital cultural, já que se ampliam o leque de atividades dentro desta modalidade de ensino.

Já a EJA, mesmo presente na maioria dos municípios mineiros, têm sido pouco efetiva em sua proposta. Sua inflexibilidade para o atendimento de seu público-alvo pode ser um dos motivos de sua ineficácia, já que muitas vezes, devido às condições financeiras, os jovens e adultos são obrigados a optar pelo provimento de renda para sustento próprio ou da família.

Portanto, mesmo verificando a melhoria de vários índices educacionais nesse período de tempo para as mesorregiões mais pobres, em que muitos deles até já se equiparam às outras mesorregiões, estes ainda não se traduziram em resultados. Mas se tratando de educação, os períodos para que estes se mostrem e se sustentem são longos, além de sofrerem a influência dos mais diversos fatores, internos e externos ao sistema escolar.

O entendimento do processo de formação social mostra como estes tem grandes influências em outras áreas, e com a educação não é diferente. Seu desenvolvimento no país e no estado foi marcado por interrupções e pouco empenho governamental, que em vários momentos, negou o provimento deste direito a um mesmo grupo, o qual sempre se encontrou marginalizado por este mesmo estado.

REFERÊNCIAS

- AMANO, F. H. F.; ROCHA, L. E. de V. Macrodeterminações da Pobreza nas Mesorregiões de Minas Gerais Para os Anos 2000 e 2010. **Associação Brasileira de Estudos Regionais**. 2019. Disponível em: <https://brsa.org.br/wp-content/uploads/wpcf7-submissions/1163/Artigo-Submiss%C3%A3o-Enaber.pdf> . Acesso em: 23 ago. 2023.
- ARAÚJO, J. de A. Educação E Desigualdade: A Conjuntura Atual do Ensino Público no Brasil. **Revista Direitos Humanos e Democracia**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 125–157, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/direitoshumanosedemocracia/article/view/25> . Acesso em: 15 ago. 2013.
- ARROYO, M. G. O Direito À Educação E A Nova Segregação Social E Racial - Tempos Insatisfatórios? **Educação em Revista**, v. 31, n. 3, p. 15–47, jul. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TvhHNQd9rys6nwV9ghM9t9M/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em: 25 set. 2023.
- AZEVEDO, M. L. N. de. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social?. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 18, n. 1, p. 129–150, mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/PsC3yc8bKMBBxzWL8XjSXYP/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em: 22 ago. 2023.
- BARRETO, L. F. V. Gestão do Projeto Escola de Tempo Integral: Estudo de Caso de Duas Escolas Estaduais da Superintendência Regional de Ensino de Uberaba. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012. Disponível em: <https://mestrado.caeduff.net/wp-content/uploads/2017/07/LINDAURA-FERREIRA-VAZ-BARRETO.pdf> . Acesso em: 30 set. 2023.
- BANCO CENTRAL DO BRASIL - BCB, Boletim do Banco Central do Brasil – Boletim Regional – Economia Mineira, Brasília. 2018. Publicação em meio eletrônico, p. 75-80. Disponível em: <https://www.bcb.gov.br/content/publicacoes/boletimregional/201810/br201810b3p.pdf> . Acesso em: 25 out. 2023.
- BRASIL. *Censo Escolar da Educação Básica 2004*: caderno de instruções. Brasília, DF: Diretoria de Estatísticas Educacionais; Inep; MEC, 2004.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Carlos Roberto Jamil Cury (relator). Parecer CEB11/2000 – Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 25-133.
- _____. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brazil**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm . Acesso em: 13 ago. 2023.

_____. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm . Acesso em: 7 set. 2023.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 02 set. 2023.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília: Senado Federal, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> . Acesso em: 16 set. 2023.

_____. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 18 out. 2023.

_____. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Sinopse Estatística da Educação Superior 2015. [Online]. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2018.

CHAVES, H. L. A.; ARCOVERDE, A. C. B. Desigualdades e Privação De Direitos na Sociabilidade Capitalista e Suas Expressões No Brasil. **Serviço Social & Sociedade**, n. 141, p. 164–182, maio 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/jK8Jvp8DJFPsS6FHGcBXSnt/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em: 19 ago. 2023.

ClAVATTA, M. A Cultura Material Escolar em Trabalho E Educação. A Memória Fotográfica de Sua Transformação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 23, n. 46, p. 37–72, 2009. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/2188> . Acesso em: 20 set. 2023.

CORRÊA, D. M. Avaliação de Políticas Públicas Para a Redução da Violência Escolar em Minas Gerais: O Caso do Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa. 2007. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-854K3V/1/dissertacao_de_mestrado.pdf . Acesso em: 14 out. 2023.

COSTA, J. R. A Opulência Do Período Joanino No Brasil E O Legado Da Obra De D. João VI Para A Educação E A Cultura Brasileira (1808-1821). **Delos: Desarrollo Local Sostenible**, [S. l.], v. 16, n. 43, p. 877–896, 2023. Disponível em: <https://ojs.revistadelos.com/ojs/index.php/delos/article/view/876/776> . Acesso em: 3 set. 2023.

COSTA, RESENDE, REIS. Precisamos Falar Sobre Desigualdades. *In*: COSTA, B. L. D.; SILVA, M. A. F. (org.). **Desigualdade para inconformados: dimensões e**

enfrentamentos das desigualdades no Brasil. Porto Alegre: Editora da UFRGS/CEGOV, 2020. p. 197 p. 15-27. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/213590> . Acesso em: 18 set. 2023.

CURY, C. R. J. Sistema Nacional de Educação: Desafio Para Uma Educação Igualitária e Federativa. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 1187–1209, set. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/STwFwhmwJLWTsqMpBKPVDKw/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 13 jul. 2023.

DE TONI, Jackson; CERQUEIRA, Kleber. Da Esperança ao Desastre: Neodesenvolvimentismo e Crise Institucional na Experiência Brasileira Recente. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CIÊNCIA POLÍTICA, 11. Curitiba, 2018. Anais [...]. Rio de Janeiro: ABCP, 2018. p. 1-24. Disponível em: <https://bit.ly/2VmVz4Y> . Acesso em: 20 set. 2018.

DI PIERRO, M. C. Descentralização, Focalização E Parceria: Uma Análise Das Tendências Nas Políticas Públicas De Educação De Jovens E Adultos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 321-337, jul./dez.2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/ymnxxghRj7KXD5mtckWrnfv/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em: 25 out. 2023.

DINIZ, A. M. A.; BATELLA, W. B. O Estado De Minas Gerais E Sua Regiões: Um Resgate Histórico Das Principais Propostas Oficiais De Regionalização. **Sociedade & Natureza**, [S. l.], v. 17, n. 33, 2006. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/sociedadennatureza/article/view/9208> . Acesso em: 25 set. 2023.

DRUMOND, D. Fundação João Pinheiro comemora 50 anos. Notícias: Fundação João Pinheiro Comemora Seus 50 Anos. 2019. Disponível em: <https://fjp.mg.gov.br/fundacao-joao-pinheiro-comemora-50-anos/#:~:text=Na%20%C3%A9poca%2C%20a%20redefini%C3%A7%C3%A3o%20do,um%20de%20seus%20atores%20centrais>. Acesso em: 20 out. 2023.

DUARTE, M.; BRAGA, D. Desigualdades Educacionais Como Obstáculo à Justiça Social: Análise da Infraestrutura de Escolas de Minas Gerais. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 26, n. 3, p. 795-814, 4 set. 2019. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/9127/114114750> . Acesso em: 15 jul. 2023.

DUBET, F. O Que É Uma Escola Justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539–555, set. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/jLBWTVHsRGSNm78HxCWdHRQ/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em: 6 jul. 2023.

ERNICA, M., RODRIGUES, E. C. Desigualdades Educacionais Em Metrôpoles: Território, Nível Socioeconômico, Raça E Gênero. **Educação & Sociedade**, vol. 41, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GVtXJSMqhnxstcpMkz69Vqk/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em: 4 jul. 2023.

EVANGELISTA, V. E. Desigualdade Regional em Minas Gerais: Formação Histórica e Configuração Contemporânea. 2016 [monografia]. Disponível em: <http://monografias.fjp.mg.gov.br/handle/123456789/2250> . Acesso em 20 set. 2023.

FERREIRA, M. M. Relações de Classe e Gênero na Escola: revisitando conceitos de igualdade, desigualdade, diferença, classe e gênero. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 7, n. 12, p. 57-68, 7 out. 2014

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. São Paulo: Globo, 5 ed., 2006.

FIGUEIREDO, J. de S. B. A Educação Em Tempo Integral No Estado De Minas Gerais: Análise Da Política E Seus Efeitos. 2018. 1 recurso online (304 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1633009> . Acesso em: 3 out. 2023.

FJP. Fundação João Pinheiro. *Índice Mineiro de Responsabilidade Social*. s.d. Disponível em: <https://imrs.fjp.mg.gov.br/Consultas> . Acesso em: 02 ago. de 2023

_____. Regiões de Planejamento. 3º ed. Belo Horizonte: (S.N.), 1992. 41p.

_____. As Regiões de Minas Gerais e sua Inserção no Planejamento Nacional. Belo Horizonte: (S.N.), 1995. 152p.

FLACH, S. de F. O Direito À Educação E Sua Relação Com A Ampliação Da Escolaridade Obrigatória No Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 17, n. 64, p. 495–520, jul. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/8GHfHbcbMfSt6HbSs8H6vNN/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em: 25 set. 2023.

FRANÇA, S. F. Uma Visão Geral Sobre A Educação Brasileira. **Revista Integração**, v. 1, p. 75-88, 2008. Disponível em: http://ssystem08.upis.br/repositorio/media/revistas/revista_integracao/educacao_brasileira.pdf . Acesso em: 3 ago. 2023.

FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. São Paulo: Editora Nacional. 32 ed., 2005.

GODOY, M. M. Minas Gerais na República: Atraso Econômico, Estado e Planejamento. 2009. Disponível em: <https://dspace.almg.gov.br/handle/11037/1262> . Acesso em: 19 set. 2023.

GUSMÃO, F. A. F.; AMORIM, S. S. Desigualdade Educacional no Ensino Médio Brasileiro. **Educação**, [S. l.], v. 47, n. 1, p. e108/1–29, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/64040> . Acesso em: 20 out. 2023.

HAJE, L. Comissão Aprova Projeto Que Limita O Número De Alunos Em Sala De Aula. Educação, Cultura e Esportes [Agência Câmara de Notícias], 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/818991-COMISSAO-APROVA-PROJETO->

[QUE-LIMITA-O-NUMERO-DE-ALUNOS-EM-SALA-DE-AULA#:~:text=A%20Comiss%C3%A3o%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20da%20fundamental%20e%20no%20ensino%20m%C3%A9dio](#). Acesso em: 19 out. 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. [IBGE Cidades]: Minas Gerais, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/panorama> . Acesso em: 19 out. 2023.

IPEA. Desafios do Desenvolvimento. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2048:catid=28#:~:text=O%20que%20%C3%A9%3F%20%20%C3%8Dndice%20de%20Gini&text=O%20%C3%8Dndice%20de%20Gini%2C%20criado,apresentam%20de%20zero%20a%20cem). Acesso em: 17 nov. 2023.

KRAWCZYK, N.; SILVA, C. J. Desigualdades Educacionais no Ensino Médio Brasileiro: Uma Análise do Perfil Socioeconômico de Jovens que Realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio. **Sensos-e**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 12–23, 2017. Disponível em: <https://parc.ipp.pt/index.php/sensos/article/view/2253> . Acesso em: 24 out. 2023.

MACHADO, C.; GANZELI, P. Gestão Educacional e Materialização do Direito À Educação: Avanços e Entraves. **Educar em Revista**, v. 34, n. 68, p. 49–63, mar. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/K5njTr4VXnGsc5V785jjCsf/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em: 3 nov. 2023.

MARILACK, M.; RAMALHO, B. O Programa Mais Educação no Estado de Minas Gerais: um retrato em diálogo com o PNE (2014-2024). In: LEITE, L. H. A.; CARVALHO, L. D.; RAMALHO, B [orgs]. **A Educação Integral Como Direito: Avanços e Desafios em Experiências de Minas Gerais**. Fino Traço, 2017. Belo Horizonte. Disponível em: <https://www.finoeditora.com.br/e-book-a-educacao-integral-como-direito-avancos-e-desafios-em-experiencias-de-minas-gerais> . Acesso em: 30 set. 2023.

MATAVELLI, I. R.; MENEZES FILHO, N. A. Efeitos de Tamanho da Sala no Desempenho dos Alunos: Evidências Usando Regressões Descontínuas no Brasil. **Revista Brasileira de Economia**, v. 74, n. 3, p. 352–401, jul. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbe/a/sHZjxdBfVWrSsddsKzDbytC/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 28 out. 2023.

MATOS, M. C.do A. Investigando a Evasão dos Alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Modalidade de Ensino Semipresencial. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: https://mestrado.caeduff.net/wp-content/uploads/2019/04/MARCILENE-CONCEI%C3%87%C3%83O-DO-AMARAL-MATOS_REVISADO.pdf . Acesso em: 29 set. 2023.

MEDEIROS, M.; OLIVEIRA, L. F. B. de. Desigualdades Regionais em Educação: Potencial de Convergência. **Sociedade e Estado**, v. 29, n. 2, p. 561–585, maio 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/se/a/VnhyMJXVc6Tb5fbQ7n83Rwt/?lang=pt&format=pdf> .
Acesso em: 20 out. 2023.

MELO, S. M. A. B; LOPES, E. B. Um Breve Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista Acadêmica Multitemática do IESA**. Ed. n.2, 2018. Disponível em: <https://revista.institutoiesa.com/wp-content/uploads/2020/11/12-UM-BREVE-HISTORICO-DA-EDUCACAO-DE-JOVENS-E-ADULTOS-NOSandra-Maria.pdf> . Acesso em: 3 out. 2023.

MENEZES, F. C. Repensando A Funcionalidade Do Racismo Para O Capitalismo No Brasil Contemporâneo. **Libertas: Revista da Faculdade de Serviço Social**, Juiz de Fora, v. 13, n. 1, p. 9 - 72, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/view/18255/9496> . Acesso em: 13 jul. 2023.

MINAS GERAIS. [Constituição (1989)]. **Constituição do Estado de Minas Gerais**. – 32. ed. – Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2023. Disponível em: https://dspace.almg.gov.br/bitstream/11037/48648/1/CE%20Atualizada%202023-05-32%C2%AAed-Maio_A.pdf . Acesso em: 24 ago. 2023.

MONTEIRO NETO, 2014: MONTEIRO NETO, A. Governos Estaduais no Federalismo Brasileiro: capacidades e limitações no cenário atual. In: MONTEIRO NETO, Aristides (org.). Governos estaduais no federalismo brasileiro: capacidades e limitações governativas em debate. Brasília: Ipea, 2014. p. 21-61.

MOKATE, K. Eficacia, Eficiencia, Equidad y Sostenibilidad: ¿Qué Queremos Decir? Banco Interamericano de Desarrollo, **Instituto Interamericano para el Desarrollo Social (INDES)**. 2002. Disponível em http://www.cepal.org/ilpes/noticias/paginas/9/37779/gover_2006_03_eficacia_eficiencia.pdf . Acesso em: 23 ago. 2023.

NERI, Marcelo Cortês. Tempo de Permanência na Escola. Rio de Janeiro: FGV: IBRE: CPS, 2009. Disponível em: https://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/finais/Etapa3-Pesq_TempodePermanenciaNaEscola_Fim2.pdf . Acesso em: 13 out. 2023.

OLIVEIRA, R. P. de. Da Universalização Do Ensino Fundamental Ao Desafio Da Qualidade: Uma Análise Histórica. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 661–690, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ry9DyPzZ5vqQrgGc4dcWDtG/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em: 15 out. 2023.

OLIVEIRA, R. P. de; ARAUJO, G. C. de. Qualidade Do Ensino: Uma Nova Dimensão da Luta Pelo Direito à Educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 5–23, jan. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/t64xS8jD8pz6yNFQNCk4n7L/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em: 13 out. 2023.

PAIVA, W. A. de. O Legado dos Jesuítas na Educação Brasileira. **Educação em Revista**, v. 31, n. 4, p. 201–222, out. 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/4WccmHjrYWG4fKfDj8L87Gv/?lang=pt&format=pdf> .
Acesso em: 5 ago. 2023.

PEREIRA, C. S.; HESPANHOL, A. N. Região e Regionalizações no Estado de Minas Gerais e Suas Vinculações com as Políticas Públicas. **Formação** (Online), [S. l.], v. 1, n. 22, 2015. Disponível em:
<https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/3510> . Acesso em: 14 set. 2023.

PNUD. Painel IDHM. Disponível em: <https://www.undp.org/pt/brazil/desenvolvimento-humano/painel-idhm> . Acesso em: 17 nov. 2023.

PORTELLA, A. L.; BUSSMANN, T. B.; OLIVEIRA, A. M. H. de. A Relação de Fatores Individuais, Familiares e Escolares Com a Distorção Idade-Série no Ensino Público Brasileiro. **Nova Economia**, v. 27, n. 3, p. 477–509, set. 2017. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/neco/a/tSsm5bXV3KNmvhC9tRNJv4h/?lang=pt&format=pdf> .
Acesso em: 25 out. 2023.

PRADO JÚNIOR, C. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

RAWLS, John. **Uma Teoria da Justiça**. São Paulo: M. Fontes, 2000.

RIBEIRO, C. A. C. Desigualdade de Oportunidades e Resultados Educacionais no Brasil. **Dados**, v. 54, n. 1, p. 41–87, 2011. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/dados/a/r3ML8HXcMh3V5FT5HDxsnYp/?lang=pt&format=pdf> .
Acesso em: 4 jul. 2023.

RIBEIRO, M. L. S. R. **História da Educação Brasileira: A Organização Escolar**. 12 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

RIBEIRO, V. M. Que Princípio de Justiça Para a Educação Básica? **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 1094–1109, out. 2014. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/cp/a/MpBXtXhbJ9qxMrZpyQFVGzy/?lang=pt&format=pdf> .
Acesso em: 6 jul. 2023.

ROCHA, M. A. dos S. A Educação Pública Antes da Independência. Acervo Digital da Unesp, Objetos Educacionais Unesp, São Paulo, SP, 2010, p. 1-16. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/104/3/01d06t02.pdf> . Acesso em 2 set. 2023.

ROHLING, M.; VALLE, I. R. Princípios de justiça e justiça escolar: a educação multicultural e a equidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 160, p. 386–409, abr. 2016. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/cp/a/8PsmV8yM856PDKnwW6Z6DbB/?lang=pt&format=pdf> .
Acesso em: 20 ago. 2023.

SARAIVA, A. de L. Capacidade de Implementação de Políticas Públicas de Educação por Sistemas Municipais de Ensino: Um Estudo de Caso. 2020. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, MG.

SARAIVA, A. L.; COUTO, T. C. S. R. Federalismo, Democracia e Capacidade Estatal: cotejando cenários econômicos e demográficos em municípios mineiros. Belo Horizonte, 2023. Não publicado. “Artigo em fase de elaboração”.

SAVIANI, D. Vicissitudes e Perspectivas do Direito À Educação No Brasil: Abordagem Histórica e Situação Atual. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 124, p. 743–760, jul. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/BcRszVFXGBKxVgGd4LWz4Mg/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em: 15 jul. 2023.

SILVA, F. A. O. R.; SOARES, L. Educação de Jovens e Adultos na esfera municipal em Minas Gerais. *Educação e Pesquisa*, v. 47, p. e227768, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/X9mpwhGCB4Rf95X89bVshYB/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em: 27 set. 2023.

SILVA, F. M.; GONÇALVES, T. G. G. L. Perfil de Estudantes Com Deficiência Intelectual na Educação de Jovens e Adultos Especial: O Cenário de Minas Gerais. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 35, p. e27/1–27, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/68369> . Acesso em: 20 out. 2023.

SOARES, T. M. *et al.* Escola de Tempo Integral: Resultados do Projeto na Proficiência dos Alunos do Ensino Fundamental das Escolas Públicas da Rede Estadual de Minas Gerais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 22, n. 82, p. 111–130, jan. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/hhBHtVmdGdY7LhjBJy9XWyG/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em: 15 ago. 2023.

SOARES, T. M. *et al.* Fatores Associados ao Abandono Escolar no Ensino Médio Público de Minas Gerais. *Educação e Pesquisa*, v. 41, n. 3, p. 757–772, jul. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XhMWFmKSzSrKCsDPHbsYs5P/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em: 23 out. 2023.

SOUZA, Pedro H. G. F. de; OSÓRIO, R. G.; PAIVA, L. H.; SOARES, S. Os Efeitos Do Programa Bolsa Família Sobre a Pobreza e a Desigualdade: Um Balanço Dos Primeiros Quinze Anos. **Texto para discussão 2499**. Rio de Janeiro: IPEA, 2019. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9356/1/td_2499.pdf. Acesso em: 19 ago. 2023.

STRELHOW, T. B. Breve História Sobre a Educação de Jovens d Adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, SP, v. 10, n. 38, p. 49–59, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689> . Acesso em: 31 out. 2023

TAVARES, V. dos S.; MELO, R. B. de. Possibilidades de Aprendizagem Formal e Informal na Era Digital: O Que Pensam os Jovens Nativos Digitais?. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 23, p. e183039, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/6kRNTdkSLdD5PkcJLhLkWrh/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em: 1 nov. 2023.

TOZONI-REIS, M. F. de C. A Pesquisa e a Produção de Conhecimentos. Universidade Estadual Paulista – Unesp. **Cadernos de formação: formação de Professores**. Educação, cultura e desenvolvimento. v. 3. São Paulo, 2010. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/195/3/01d10a03.pdf> . Acesso em: 12 set. 2022

VASCONCELOS, J. C. *et al.* Infraestrutura Escolar e Investimentos Públicos em Educação No Brasil: A Importância Para O Desempenho Educacional. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 113, p. 874–898, out. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/w9HwRXMQ3FVZ9fzJJKBgLLt/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em: 13 set. 2023.

VARGAS, M. DE L. F. Estudos Sobre o Funcionamento do Sistema de Ensino: Da Reprodução das Desigualdades Sociais Ao Efeito Escola. **Cadernos de Educação**, n. 32, 11, p. 105–122 abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1682/1563> . Acesso em: 25 jul. 2023

VIOTTI *et al.* Desigualdade De Oportunidades Educacionais Nas Macrorregiões Brasileiras: Uma Análise Através De Matrizes De Transição. **Policy Paper**, n. 27, Centro de Políticas Públicas - Insper, set. 2017. Disponível em: <https://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2018/09/Historia-Educacao-Origens-Desigualdade-Regional-Brasil.pdf> Acesso em: 19 set. 2023.